

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa  
Departamento de Literaturas Românicas



**AS RELAÇÕES ENTRE CÂNONES LITERÁRIOS NO ENSINO DA  
LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

**Manuel Neto**

Dissertação de Mestrado em Estudos Românicos,  
Especialização em Cultura Portuguesa

**Lisboa, 2009**

**Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa**  
**Departamento de Literaturas Românicas**



**AS RELAÇÕES ENTRE CÂNONES LITERÁRIOS NO ENSINO DA  
LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

**Manuel Neto**

Dissertação de Mestrado em Estudos Românicos,  
Especialização em Cultura Portuguesa

**Orientação: Professoras Doutoradas Vanda Anastácio e Maria José  
dos Reis Grosso**

**Lisboa, 2009**

## Agradecimentos

Os meus agradecimentos a todos que me apoiaram na concretização deste projecto.

Um agradecimento muito especial:

- à professora Doutora Vanda Anastácio, à professora Doutora Maria José Grosso, à Professora Doutora Maria das Graças Moreira de Sá pelas suas disponibilidades, pelo estímulo e pela forma como foram dando as sugestões e orientações, respeitando o meu ritmo de trabalho;
- às professoras dos seminários realizados, pelos conhecimentos transmitidos ao longo desses dois anos, pela dedicação e pela força que me deram.
- aos colegas do mestrado, pela partilha de conhecimentos e pela amizade.
- à minha esposa e aos meus familiares a quem dedico esta pesquisa, pelo seus constantes e reconfortantes estímulos e apoios emocionais que me deram durante a sua realização;
- ao IPAD e ao Estado são-tomense pelo apoio financeiro, sem o qual não seria possível a concretização desta pesquisa.

*“Na aula de literatura cabe tudo, a música popular, a pintura, o cinema, o teatro, a televisão, o Cartum, o quadradinho, a internet, etc. Cabe enfim, todas as linguagens e todos os textos e mídias, ou seja, cabe a vida que com a literatura dialoga”*

William Roberto Cereja

# Índice

## Introdução

1 - A apresentação do objecto de estudo	1
2 - As propostas teóricas e metodológicas	6
3 - A organização da pesquisa	7

## 1- O quadro histórico do significado do conceito *cânone*

1.1 - A explicitação da problemática que envolve o conceito <i>cânone</i> ao longo dos tempos em vários domínios	8
1.2 - A definição do conceito <i>cânone</i> e de outros conceitos correlativos em vários domínios	9
1.3 - A aplicação do conceito do termo <i>cânone</i> literário no domínio pedagógico	16
1.4 - As opiniões e posições polémicas surgidas a partir dos anos 60 e 70 do século XX, contra a perspectiva estática da concepção canónica. As refutações e formulações teóricas da perspectiva dinâmica	18
1.5 - As considerações e formulações recentes sobre a aplicação de cânones literários no contexto educativo	21
1.6 - As objecções que surgem à volta da constituição de cânones literários nos programas educativos e nos manuais escolares de Língua Portuguesa	26

## 2- O manual escolar de Língua Portuguesa como suporte material e fonte de pesquisa de cânones literários escolares

2.1- Introdução	32
2.2 - O conceito de manual escolar	33
2.3 - Objectivos e funções de manual escolar	35
2.4 - As problemáticas que envolvem a análise de manual escolar	38
2.5 - Os modelos de análise de manual escolar	39
2.6 - A análise de manual escolar - As questões metodológicas	42
2.6.1 - O método de análise de conteúdo - suas características	43
2.6.2 - As fases da aplicação das técnicas do método de análise de conteúdo	44

### **3- Estudo e análise das relações entre cânones literários escolares adotados nos manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11ºanos do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe**

3.1- Introdução	46
3.2 - Apresentação e caracterização dos manuais do <i>corpus</i>	48
3.2 - Análise global dos manuais do <i>corpus</i>	49
3.3- Análise de cânones literários adotados nos manuais do <i>corpus</i> . Os critérios da análise	72
3.3.1 - Análise da relação autor/ país /época	73
3.3.2 - Análise da relação autor/obra/texto	74
3.3.3 - Análise da relação autor/texto/tema	79

### **4 - Discussão sobre os resultados das análises. Uma reflexão sobre o sistema educativo e o ensino de literatura em São Tomé e Príncipe**

4.1- Uma reflexão sobre o sistema educativo são-tomense	81
4.2 - A situação do ensino da Literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe	83
4.3 - A caracterização dos dados obtidos das análises dos manuais do <i>corpus</i>	86
4.4 - A interpretação dos dados das análises	89

<b>Conclusão e recomendações</b>	92
----------------------------------	----

<b>Bibliografia</b>	100
---------------------	-----

<b>Anexos</b>	105
---------------	-----

## Resumo

Hoje vivemos num mundo de relações cada vez mais complexas e competitivas. Ao nível das práticas educativas, as relações entre as culturas devem procurar promover a construção de identidades particulares, mas baseada no reconhecimento recíproco das diferenças culturais através de um diálogo interactivo entre as culturas em convívio. Este facto constitui a condição essencial para o acesso a um melhor viver em comum, uma vez que, oferece a cada indivíduo de culturas diferentes, os instrumentos que lhe possibilitam reconhecer e respeitar a sua própria cultura e a dos outros.

A prática educativa de leitura de obras ou de textos de autores nacionais e estrangeiros ou universais é uma excelente oportunidade para estabelecer relações entre as culturas. Esta prática é uma forma de mediação entre as culturas por excelência, porque promove o diálogo interactivo entre diferentes culturas, cuja troca não só se restringe a diferentes saberes literários, mas também a universos de sentidos diferentes.

Por outro lado, esta prática permite a existência de um leque diversificado de ofertas canónicas, as quais facultarão aos professores e aos agentes educativos uma maior oportunidade de escolha de textos ou de obras que melhor se adaptem ao contexto, às necessidades e aos objectivos educativos, numa época em que, cada dia que passa, tornou-se mais difícil experimentar o prazer de ler do que os prazeres fornecidos pelos jogos de computadores e por outros atractivos.

O principal ponto de partida para este estudo foi procurar perceber como as relações entre cânones literários escolares, de autores nacionais e estrangeiros ou universais podem ser abordadas no contexto de ensino-aprendizagem de literatura de Língua Portuguesa, e qual a vantagem ou a desvantagem que estas relações acarretam neste processo, no contexto educativo são-tomense.

**Palavras-chave:** cânone literário, relações entre as culturas, ensino, aprendizagem, literatura de Língua Portuguesa, São Tomé e Príncipe.

## **Abstract**

Nowadays we live in a world where the inter-personal relationship has become very complex and competitive. On this basis, we believe that this relationship intercultural should aim to promote cultural difference through an interactive between the different cultures existing in harmony.

This factor constitutes the basic condition for the attainment of unity and harmony since offers each person from different cultures, the means that enable them to recognize and respect the cultures of one another the educational practice of reading national and foreign in an excellent opportunity to establish relationship within an between cultures. The practice is a from of mediation between cultures whose change is not limited to different literary knowledge but also to a universe with different appreciations.

On the other hand, it enables the existence of various and diversified canonical offers which give the professors and educative agents a great opportunity of making choice from the educative literary materials that is suitable and adaptable to context, the educative objectives and needs, in an in which, every day that that passes it becomes extremely difficult to experience the pleasure of reading than the pleasure enjoyed by playing computer game and other attraction.

The main objective of this academic investigation is to understand how the relationship between literary canons of national and foreign or universal authors can be approached in the context of teaching-learning of Portuguese Literature and to evaluate the advantage and or disadvantage that these relationships bring about in this process, principally in the educational of São Tomé e Príncipe.

**Keywords:** Literary canon, relationships between cultures, teaching, learning, Portuguese Literature, São Tomé e Príncipe.



# Introdução

## 1 - Apresentação do objecto de estudo

O título anunciado para este estudo é de certa forma muito complexo. Pensamos que antes de fazer propriamente a descrição do objecto do estudo desta pesquisa, é necessário apresentar um quadro-síntese da situação do ensino da literatura de Língua Portuguesa<sup>1</sup> em São Tomé e Príncipe. Consideramos que só com base na reflexão preliminar deste quadro será possível compreender o alcance e os limites do estudo aqui apresentado, retirando-lhe assim a complexidade que o título deixa supor.

O título deste estudo surge como resultado de uma reflexão sobre o processo do ensino da Literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. Esta abordagem visa discutir a importância pedagógica das relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros ou universais neste processo, como uma condição fundamental para promoção do encontro e do diálogo entre diferentes culturas e saberes.

No que se refere ao processo do ensino da Literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, é importante realçar dois aspectos essenciais: um dos aspectos tem a ver com a ausência de uma literatura canonizada, o que não significa dizer que não haja produção literária no país, e o outro aspecto tem a ver com a ausência de uma política de formação e de manutenção de quadros docentes para esta área, e com a escassez de recursos bibliográficos.

Em relação ao primeiro aspecto, é importante saber que São Tomé e Príncipe é um país de expressão portuguesa caracterizado por uma história e uma cultura literárias ainda muito incipientes. A literatura são-tomense de Língua Portuguesa mergulha as suas raízes no século XIX, com a tradição do jornalismo contestatário praticado pela *elite* dos filhos-da-terra (revistas, jornais e boletins de associações) de que eram

---

<sup>1</sup> - Literatura de Língua Portuguesa corresponde aqui e em todas as ocorrências ao longo desta abordagem temática à proposta formulada por António Sérgio e mais tarde desenvolvida por Agostinho da Silva, segundo a qual considera que na aula da disciplina de Literatura Portuguesa os alunos devem estudar não apenas autores portugueses, como também autores da comunidade de países de expressão portuguesa, e que estes últimos devem ser estudados de pé de igualdade com os autores portugueses. (Cf: Fernando Cristóvão, Maria de Lurdes Ferraz e Alberto Carvalho: *Nacionalismo e Regionalismo nas Literaturas Lusófonas*. Acta do II Simpósio Luso-Afro-Brasileiro de Literatura, Lisboa, 1994, p.18)

proprietários da qual destacam *O Africano*, *A Voz d'Africa*, *O Negro*, *A Verdade*, *O Correio d'Africa*, entre outros<sup>2</sup>.

Do jornalismo contestatário, nasce assim uma literatura escrita associada à ideia da formação da nação.

Impõe-se sublinhar que a literatura produzida em São Tomé e Príncipe nas últimas três décadas é inspirada pela poética do realismo histórico<sup>3</sup>. Trata-se de uma literatura condicionada pelas circunstâncias sociopolíticas pós-independência, cujos temas apontam mais para as reivindicações políticas, culturais e sociais do que propriamente para a questão do pensamento estético e contemplativo. Pelos menos, é este tipo de literatura que incorpora o cânone literário nacional e que é adoptado nos manuais escolares de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe.

O segundo aspecto que caracteriza negativamente o processo de ensino da literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe tem a ver com a carência de um quadro docente especializado nesta área, com a falta de uma política de incentivo e de formação contínua para os docentes e com a escassez de recursos bibliográficos. O recurso bibliográfico que existe revela ser insuficiente e de pouca qualidade, e nem sempre adapta as reais necessidades pedagógicas e didácticas do ensino e da aprendizagem da literatura em São Tomé e Príncipe. Este facto, associando-se a uma certa falta de prática de leitura, quer da parte dos professores quer dos alunos, tem contribuído para a promoção de um ensino de literatura cheio de lacunas no país. Desta forma, pressupõe-se que o estudo das relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros ou universais no contexto de ensino de literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe seja encarado como um desafio que permita a construção e a promoção de um espaço de diálogo entre as culturas e saberes.

A escola, enquanto instituição responsável pela distribuição e circulação de conhecimentos, tem a missão de ensinar como ler e como escrever e também de propor

---

<sup>2</sup> -Cf: Inocência Mata: *Diálogo com as ilhas - Sobre cultura e literatura de São Tomé e Príncipe*. Edições Colibri, Lisboa, 1998. p. 45

<sup>3</sup> - Realismo histórico é a corrente artístico-literária surgida no século XIX, em oposição a liberdade artística do romantismo. O termo realismo é de origem francesa, foi usado pela primeira vez em 1885, pelo pintor Gustave Coubert que intitulou sua exposição de arte, realizada em Paris como "Le realisme". O realismo histórico é uma estética que tem uma espécie de compromisso com a realidade histórica e procura retratá-la com uma certa objectividade. Na literatura esta estética passa então a ser um instrumento de denúncia social, ou seja, contra tudo o que havia de ruim na sociedade (*in* António Cândido e tal: *Presença da literatura Brasileira das origens ao Realismo - História e antologia*, 11ª ed. S. Paulo, Bertrand, Brasil, 2003).

o que ler e o que escrever. Por isso, ela define certas obras ou certos textos como “*conhecimento*”, e através da sua fixação nos programas e nos manuais escolares do ensino do Português perpetuam e preservam esse valor. Estas obras ou estes textos são designados pela expressão *cânone literário*. Obras ou textos pertencentes a esta categoria são considerados como instrumento veiculador de culturas e saberes literários e, por essa razão, são utilizados para conduzir o processo educativo dos alunos.

Negar ao indivíduo o direito de exercer a prática de uma leitura deste tipo de obras ou de textos, implica, à partida, negar-lhe o direito de acesso à cultura e saberes. Basta ver que um indivíduo, ainda que não seja formado na área de letras, através da prática de leitura de textos ou de obras desta natureza pode vir a ser um “bom escritor” ou um “bom leitor crítico”<sup>4</sup>. Este facto justifica quão importante é a leitura destes textos e obras na vida das pessoas.

O meu interesse fundamental por este tema prende-se com o percurso pessoal. Esse interesse surgiu na sequência da constatação de que a construção do conhecimento deve ser feita com base na interacção entre os saberes, a partir de uma rede complexa de relações.

Sabe-se que desde Platão até os nossos dias, a antinomia do “mesmo” se constrói sob uma relação crítica e polémica com o “outro” através do processo interactivo. Sem esse processo não há conhecimento eficaz. Neste sentido, as relações entre cânones literários caracterizam-se pela selecção de conteúdos temáticos e pela sua organização e sistematização didáctica no âmbito do processo educativo.

A escolha do tema deste estudo resultou da necessidade de, enquanto docente de Língua e Literatura Portuguesas e cidadão preocupado com o desenvolvimento da cultura literária no seu país, reflectir sobre esta temática com a finalidade de obter instrumentos científicos, pedagógicos e didácticos que possam ajudar a encontrar soluções adequadas aos problemas que enfermam o processo de ensino-aprendizagem da Literatura em geral, e de Língua Portuguesa em particular, em São Tomé e Príncipe.

Assim, de acordo com o tema proposto, este estudo pretende atingir os seguintes objectivos:

---

<sup>4</sup> - No exercício de leitura existe uma relação de cumplicidade entre o autor e leitor. Quando se fala de leitor crítico, estamos a falar de um leitor com características diferentes do leitor comum. Trata-se de um leitor que tem a capacidade de gerir de forma crítica as várias possibilidades de leitura e interpretação do mundo que nos é apresentado pelo autor de uma obra literária.

\*Conhecer a lista de cânones literários escolares nacionais e estrangeiros ou universais existentes nos manuais da língua portuguesa do 10º e 11ºanos do ensino secundário de São Tomé e Príncipe;

\* Analisar e descrever o modo como esses cânones literários escolares se relacionam e operam entre si, no plano da difusão e circulação da cultura e dos saberes literários;

\* Reflectir sobre a importância pedagógica das relações entre cânones literários escolares, nacionais e estrangeiros ou universais como instrumento estratégico que visa a promoção do ensino e aprendizagem da literatura de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe.

Para a concretização destes objectivos, este estudo visa abordar de uma forma alargada, transversal e interdisciplinar a concepção, opção e aplicação do conceito de *cânone literário* no processo de ensino-aprendizagem da literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe.

Esta abordagem é o resultado de uma leitura persistente sobre o papel pedagógico dos cânones literários escolares, enquanto conjunto de obras e de autores, social e institucionalmente considerados relevantes e perenes, portadores de valores humanos essenciais, dignos de serem estudados e transmitidos de geração em geração. Mas, a questão que este estudo pretende discutir e para a qual gostaria de encontrar respostas é a seguinte:

- No mundo global em que vivemos hoje, caracterizado pela diversidade de discursos, interesses e aspirações, um único cânone estabelecido estará suficientemente habilitado para conduzir o processo educativo das sucessivas gerações?

A resposta para a questão acima colocada implica, em primeiro lugar, uma reflexão sobre o quadro histórico do próprio conceito do termo *cânone* e a sua aplicação em diversos domínios (religioso, literário, musical, entre outros) e, em segundo lugar, implica uma reflexão sobre as posições controversas que este conceito teve e até hoje tem no plano educativo. E, em terceiro lugar, implica uma reflexão e uma discussão sobre as condições actuais da sua constituição e aplicação em contexto educativo, neste caso concreto, no contexto do ensino da Literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe.

Em suma, para responder a questão formulada, este estudo vem desta forma refutar a opinião de alguns pensadores e críticos tradicionais como o caso de Jonath Sack<sup>5</sup>, Frank Kermode<sup>6</sup>, Harold Bloom<sup>7</sup>, e tantos outros, que afirmam que precisamos de uma cultura comum, mas baseada apenas num único cânone. De acordo com as opiniões destes críticos, o cânone ocidental apresenta-se como uma verdadeira arte da memória, uma autêntica fundação do pensamento cultural sem o qual o conhecimento não é possível. Esta concepção põe em causa o conceito e a função social da literatura, enquanto sistema de conhecimento que nos permita o conhecer o mundo à nossa volta. Conhecer o mundo à nossa volta pressupõe, à partida, ter uma compreensão clara do nosso próprio mundo e o mundo dos outros. As relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros ou universais constituem um instrumento estratégico fundamental para a concretização deste desígnio.

Pensar na literatura como sistema de conhecimento implica, sobretudo, compreendê-la como testemunho ou reflexões sobre a criação cultural humana. Neste aspecto, ela se identifica como cânone literário, isto é, como veículo da cultura, dos conhecimentos literários e dos valores morais e cívicos. Isto quer dizer que a literatura não deve ser encarada como algo que pertença apenas a uma determinada elite cultural, de um determinado tempo ou contexto social, mas entender que ela enquanto, veículo de cultura se encontra em permanente construção, adaptando-se à própria natureza dinâmica da cultura humana.

---

<sup>5</sup> - Cf. <http://noticias.uol.com.br/india/global> (Project 2007/12/06 ult. 267. 841.30 Jhtm).

<sup>6</sup> - Cf: John Frank Kermode: *The Classic - Literary image of permanence and change*, 1975.

<sup>7</sup> - Cf: Harold Bloom, *Cânone Ocidental. Os livros e a escola das idades*. Tradução e notas de Manuel Frias Martins, Temas e Debates, Lisboa, 1997, p. 45

## 2- As propostas teóricas e metodológicas

Qualquer trabalho de carácter científico para ter o êxito nas suas abordagens é necessário apoiar-se em algumas propostas teóricas e metodológicas. Assim, de acordo com os objectivos preconizados, este estudo procura estabelecer sempre a comparação entre as propostas teóricas defendidas pela perspectiva estática da concepção canónica, formulada pela crítica literária tradicional, e a perspectiva dinâmica, formulada pela nova crítica literária e cultural, que defende a abertura canónica, surgida a partir dos anos 60 e 70 do século XX, representada pelo New Criticism<sup>8</sup> e pela Nova Crítica Francesa<sup>9</sup>.

Neste sentido, esta abordagem apoia-se nas propostas teóricas e críticas destas duas perspectivas antagónicas para falar da importância pedagógica da mediação entre cânones literários escolares no contexto educativo são-tomense.<sup>10</sup>

Na discussão sobre as condições da constituição e da utilização de cânones literários em contexto educativo, embora não sendo a sua intenção principal, este estudo, parte da proposta metodológica das técnicas do método de análise de conteúdo, para levar a cabo um estudo analítico sobre os Manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11º anos do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe, com o objectivo de inventariar e analisar o tipo de *cânones literários escolares* adoptados nestes manuais para descobrir as relações que existem entre eles e o tipo de conteúdos temáticos que são veiculados através dos mesmos. Nesta ordem de ideias, este estudo, para proceder a análise de manuais escolares, apoia-se nas propostas teóricas e metodológicas de alguns especialistas, por exemplo, Germain e Calado (1993, 1994), Ruiz e Marianela Cabral (1985 e 2001:4), Ribeiro, Choppin e Johnsen (1991, 1992, 1993), Soares (1996), Artur Percerisa Arn (1996), François Richauddeau (1979), Laurence Bardin (1977)

---

<sup>8</sup> - Nova teoria crítica cultural e literária, surgida nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XX, que reivindicava à abertura de novos cânones nos países anglo-saxónicos.

<sup>9</sup> - Nova teoria crítica cultural e literária, surgida em França conhecida como fórmulas de R. Barthes. Conferir estas fórmulas nos seus ensaios críticos (Roland Barthes, *ensaio crítico*, ed.70. Tradução de António Massano e Isabel Pascoal).

<sup>10</sup> -A propósito desta questão vejam os trabalhos de críticos e pensadores como, por exemplo, Roland Bathes (1964, 1992), Ítalo Calvino (1990, 1994), Harold Bloom (1997, 2001), Umberto Eco (1992), Pierre Bourdieu (1996), Itamar Even-Zahor (1997), Walter Mignolo (2003), Manuel Gusmão (2002), António Branco (2000), José Augusto Cardoso Bernardes (2005), Carlos Ceia (2004), entre outros.

### 3- A organização da pesquisa

Este estudo organiza-se em quatro capítulos, incluindo uma conclusão e recomendações, e bem como uma bibliografia. Cada capítulo desenvolve uma reflexão sobre o tema em estudo de uma forma sequenciada e de acordo com os objectivos propostos.

O primeiro capítulo traça, por um lado, o quadro histórico da aplicação do conceito do termo *cânone* em vários domínios, e por outro lado, traça também o quadro das controvérsias surgidas a partir da segunda metade do século XX, entre a perspectiva estática e dinâmica em relação à concepção, constituição e opção canónica no domínio educativo.

O segundo capítulo destina-se à explicitação do papel dos manuais de Língua Portuguesa, enquanto suporte e fonte de pesquisa de cânone literário escolar. Neste sentido, este capítulo procura traçar um quadro síntese dos significados do conceito de manual escolar, as suas funções e as problemáticas que envolvem à sua análise.

O terceiro capítulo consiste num estudo analítico sobre cânones literários adoptados nos manuais do 10º e 11º anos do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe e da importância do papel pedagógico do seu relacionamento no contexto do ensino da literatura de Língua Portuguesa neste País.

O quarto capítulo discute os resultados e as conclusões de análise dos manuais do *corpus* levados a cabo para estudar a relação e a operacionalidade de cânones literários escolares, enquanto elemento veiculador da cultura e saberes literários.

Por fim, a conclusão final consiste na apresentação de algumas sugestões e recomendações.

É de sublinhar que a bibliografia consultada para a concretização deste estudo foi seleccionada de acordo com as necessidades de cada área de reflexão, sendo que, metodologicamente, a sua organização baseou-se na recolha e na leitura de obras, revistas, periódicos, ensaios críticos, teses e de outras informações recolhidas por via da internet, sobre a concepção, a constituição e a aplicação do conceito *cânone*, em diversos domínios, e sobretudo, no domínio educativo. Por se tratar de uma pesquisa que se baseou em variadas fontes, a bibliografia é apresentada de acordo com a norma portuguesa, isto é, sempre com a procedência onomástica, tanto para as edições em livro, como para as revistas e periódicos em geral.

## **1 - Caracterização do quadro histórico do significado do conceito *cânone* (literário)**

*“O melhor cânone é aquele que não se identifica com nenhuma ideologia de base, mas que esteja apenas comprometido com as necessidades imediatas da comunidade escolar.”*

Carlos Ceia, 2004

### **1.1- A explicitação da problemática que envolve o conceito *cânone* ao longo dos tempos**

O termo *cânone* encerra sempre um certo preconceito e estigmatização. Este facto tem a ver com à sua origem religiosa associada ao sistema mundial de colonização, que durante muito tempo conduziu este conceito para uma certa ortodoxia<sup>11</sup>. De facto, a religião católica até hoje, continua preservando este princípio ortodoxo de conceito *cânone*. No início, a igreja teve que decidir quais dos seus textos eram escrituras sagradas e quais não eram. Esta noção original de *cânone* logo se misturava com outra dimensão da cultura secular. No século XVI, o termo *cânone* integra-se no domínio da literatura com a ideia do génio, a ideia, segundo a qual, as pessoas especiais, como o caso de poetas ou músicos, seriam dotadas de inspiração divina. Mais tarde o génio passou a ser visto como uma qualidade inata do artista. Esta ideia perdurou até a segunda metade do século XX, quando começaram a surgir discussões polémicas contra o “cânone fixo”.

O conceito *cânone* até hoje padece de um certo estigma. Como se sabe, a partir dos séculos XV e XVI, iniciou-se o sistema mundial de colonização, o qual consagrou a ideia de que os povos colonizados não dispunham de uma cultura e de uma história

---

<sup>11</sup> - O termo ortodoxia aqui é utilizado como sinónimo de doutrina religiosa considerada como algo sagrado, verdadeiro e inalterável.



própria, pelo facto de os mesmos não dominarem a mesma língua e a mesma cultura que os colonizadores dispunham.

Durante este período houve uma desvalorização total das línguas e das culturas locais por parte dos colonizadores, ao mesmo tempo que impunham a sua cultura e a sua língua através do processo de evangelização e escolarização.

É de sublinhar que ao longo deste período, quer no domínio religioso, quer no domínio literário, ou quer em qualquer outro domínio (musical, artístico, etc.), só havia um único *cânone*, o qual era considerado “universal” e servia de modelo de referência e de inspiração para todos os saberes, quer religiosos, literários, artísticos, musicais ou políticos, etc. Assim, qualquer existência de outros saberes ou valores que não tivessem afinidades com o tal *cânone*, o chamado “*cânone ocidental*”, não eram reconhecidos.

No domínio literário, por exemplo, este tipo de *cânone* só aceitava obras e textos de escritores brancos e excluía a escrita feminina e a de escritores negros. Este facto tem também a ver com o elevado número de analfabetismo que afectava a classe feminina e a raça negra. Esta é a razão pela qual durante muito tempo não havia obras ou textos produzidos pelas mulheres e pelos escritores negros.

Este fenómeno sobreviveu ao longo de vários séculos até a segunda metade do século vinte, o período em que começaram a surgir as novas concepções e novas perspectivas para os estudos culturais e literários<sup>12</sup>. Este processo trouxe uma nova forma de concepção do *cânone* literário no plano educativo.

## **1.2 - A definição dos significados do conceito do termo *cânone* e de outros conceitos correlativos em diferentes domínios**

O termo *cânone* é de procedência religiosa que remete para as noções de norma, de modelo, de autenticidade, autoridade, e permanência de objectos ou sujeito de valores culturais relevantes (a sagrada escritura, os preceitos ou princípios eclesiásticos, o santo padre, autores célebres, obras de arte sagra, etc.)

Estes sentidos originais do termo *cânone* referem-se, no domínio religioso, ao conjunto de determinações eclesiásticas que regiam as primeiras igrejas cristãs. Neste caso, trata-se, porém, da lista de livros sagrados que a igreja cristã homologou como

---

<sup>12</sup> - Cf : Walter Mignolo : *Histórias locais, projectos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Tradução de Solange de Oliveira, 2003.

transmissores da palavra de Deus, logo representavam a verdade e a lei que deve alicerçar a fé e a reger o comportamento da comunidade de crentes<sup>13</sup>.

O termo *cânone* é utilizado no âmbito dos estudos literários, em acepções que, de uma forma ou de outra, são tributárias de sentido primário, ou seja, do domínio religioso.

De acordo com a proveniência etimológica, em grego *kanon* significava *regra* ou *norma*<sup>14</sup>. Já no século IV, em latim, o termo *cânone* designava uma espécie de *vara* com funções de instrumento de medida e mais tarde o seu significado evoluiu para o de *padrão ou modelo* a aplicar como *norma*.

Ao longo dos vários séculos, no âmbito religioso, essas determinações foram sendo reunidas num corpo orgânico centralizado num *Código de Direito Canónico*. Já no século XX, em 1917, esse código foi promulgado sob o papado de Bento XV<sup>15</sup>.

Em função desta acepção primordial de *cânone*, a que se chama *cânone bíblico*<sup>16</sup>, ocorrem várias expressões e significados próximos dela, por exemplo, as chamadas *horas canónicas*, o conjunto de orações observadas pelos eclesiásticos ao longo do dia; *canonização*, entendida nesta acepção religiosa como um processo conducente ao reconhecimento *post-mortem* da santidade de alguém a que pode ser tributado culto; *canónico* nesta acepção religiosa, este adjectivo é empregue como sinónimo de textos bíblicos.

Após a rejeição de certos livros denominados apócrifos<sup>17</sup>, os *textos bíblicos*, ou seja, *textos canónicos* tornaram-se fechados, inalteráveis distinguindo-se, neste aspecto, de outros textos do *cânone teológico*, isto é, o conjunto de textos dos santos padres a que a Igreja Católica, periodicamente, acrescenta novos indivíduos, através do chamado processo da *canonização*.

Já no domínio literário e musical, o adjectivo *canónico* é por vezes empregue como sinónimo de *clássico*. Entendendo por *clássico*, como sendo uma obra de gerações.

---

<sup>13</sup> -Cf: Paul Aron, Denis Saint, *Le Dictionnaire du Littéraire*, 2002.

<sup>14</sup> - Cf: Carlos Reis, “Cânone”, *Biblo. Enciclopédia Verbos das Literaturas de Língua Portuguesa*, Volume I, Lisboa, Verbo, 1995, pp. 954 - 957.

<sup>15</sup> - Idem

<sup>16</sup> -Idem

<sup>17</sup> - Livros duvidosos, falsos, incertos, suspeitos, falsificados, forjados.

Esta questão, ao longo dos tempos tem vindo a constituir objecto de várias discussões contraditórias entre os conservadores e reformistas. Por um lado, estão os conservadores que defendem que um “cânone estabelecido” deve ser perpetuado entre gerações. E, por outro lado, estão os reformistas que põem em causa a legitimação de um “cânone estabelecido”, considerando que este pode não servir para as gerações vindouras<sup>18</sup>.

Ainda nesta acepção primordial do conceito do *cânone*, no âmbito literário, o vocábulo *canonização* significa a operação através da qual uma obra ou um autor é simbolicamente reconhecido dentro de uma lista canónica previamente estabelecida, por extensão às regras estéticas literárias consagradas<sup>19</sup> dentro de uma determinada época.

A ideia de *canonização* aparece na literatura no século XVI. É a partir daí que se começa, precisamente, a valorização da *estética de génio* no campo da produção literária. A valorização da *estética de génio* veio a ser mais tarde refutada por Pierre Bourdieu<sup>20</sup>, no quadro da nova crítica literária e cultural, que teve o seu momento mais relevante a partir da segunda metade do século XX.

Segundo Pierre Bourdieu, a valorização de qualquer sujeito ou objecto cultural é feita dentro dum sistema social. Com base na teoria sobre o *campo social*, trazida do domínio da Sociologia, explica que qualquer sujeito ou objecto cultural apresenta um certo valor simbólico ou material que é conferido e assegurado pela própria sociedade. Daí que seja preciso encarar o sentido da produção literária numa perspectiva dinâmica, isto é, como uma tarefa compartilhada entre o produtor e o consumidor.

São vários os contextos e os domínios em que se utiliza o conceito do termo *cânone*. Ou porque se inspiraram no religioso, ou porque, sob a mesma ou outra designação, chegaram aos espaços da produção de obras literárias e artísticas.

A transferência do conceito de termo *cânone* de um domínio para outro tem vindo arrastar-se ao longo dos tempos até aos nossos dias, passando, como já vimos, primeiramente, da esfera religiosa para o domínio literário e artístico e depois para o domínio social e político, etc.

---

<sup>18</sup> - Cf : Carlos Ceia, *A Literatura ensina-se ? - Estudos de Teoria Literária*, 2ª ed., Edições Colibri, Lisboa, 2004, p. 118

<sup>19</sup> - Cf: Paul Aron / Denis Saint-Jacques/ Alan Viala, *Le Dictionnaire du Littéraire*, 1ª ed., França, 2002, p.71

<sup>20</sup> - Cf: Pierre Bourdieu, *As regras da arte. Gênese da estrutura do campo literário*, 1ª ed., Editorial Presença, Lisboa, 1996

Do pressuposto da mimetização ética cristã da Sagrada Escritura, passamos para o domínio literário, através da mimetização estética tal como Aristóteles, por exemplo, a concebia dentro do quadro da experiência greco-latina<sup>21</sup>.

Através da estruturação de normas para a tragédia, Aristóteles propôs um quadro de hierarquização e classificação estética que permitia identificar e reproduzir de modo ideal, padrões estéticos consagrados na sua época.

Esta noção de normas estruturais e funcionais a partir da poética permaneceu ao longo da época clássica, transitou depois para o Romantismo e chegou até aos nossos dias. O que o Romantismo parece ter trazido como novidade em relação à poética clássica é a introdução da ideia do individualismo, do sentimentalismo e o desenvolvimento do estudo da literatura associado ao sentido de nacionalidade e a inserção deste valor no conjunto de uma literatura com representatividade mundial.

Segundo Aguiar e Silva<sup>22</sup>, apesar da com a introdução e o desenvolvimento destes novos valores, este movimento não excluiu os traços normativos herdados da poética clássica na regulação dos fenómenos criativos individuais da produção literária.

Até hoje, no domínio dos estudos literários, a utilização diversificada do conceito de *cânone* reporta-se invariavelmente às noções de *autoridade*, *autenticidade* e *permanência*; e, de igual modo, são ainda essas noções que estão também presentes no conceito *musical de cânone*, forma e técnica musical que com regularidade imitam uma melodia inicial.

É importante referir que este carácter normativo e mimético constitui a causa de muitas discussões polémicas e contraditórias que têm vindo arrastar-se ao longo dos tempos entre diferentes pensadores.

A nível dos estudos culturais e literários alguns críticos defendem que o *cânone* é algo que deve ser conservado; para outros, o *cânone* é aquilo que não é acessível em termos críticos e teóricos. E, ainda para outros, o *cânone* é aquilo que deve ser negado, pela *ortodoxia*<sup>23</sup> para que sempre tende.

O termo *autoridade* provém do latim *auctoritas*<sup>24</sup> e designava no âmbito literário, o poder do autor, o que quer dizer nesta acepção, o fundador e o detentor de uma verdade,

---

<sup>21</sup> - Cf: Ana Maria Mão de Ferro Martinho, *op.cit*, p.26.

<sup>22</sup> -Cf: Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, p.559

<sup>23</sup> - Cf: O termo *ortodoxia* aqui é utilizado como o sinónimo de doutrina religiosa considerada como algo sagrado, verdadeiro e inalterável.

<sup>24</sup> - Idem

de um bem, ou de um poder. Dentro do vocabulário religioso, a palavra *autoridade* referia e até hoje refere ao texto bíblico, bem como àqueles que têm a vocação de o interpretar.

Esta acepção veio a especializar-se no nosso tempo. No âmbito literário, a palavra *autoridade* passou a significar a confiança que um texto ou uma obra representa diante dos seus utentes, em função dos valores culturais e estéticos que transmite<sup>25</sup>.

O conceito de *autenticidade* não tem nada a ver com a questão da canonização dos textos ou das obras, isto é, não importa que um texto ou uma obra seja ou não canonizável, já que o princípio central da definição do *cânone* é o de selecção<sup>26</sup>. Como sabemos, nem todos os textos ou obras são teológica e literariamente representativos e nem institucionalmente activos, pelo que as comunidades de leitura são chamadas a reconhecer nestes ou naqueles textos, nestas ou naquelas obras os valores que pretendem preservar para futuras gerações.

Nestas circunstâncias, pode dizer-se que o termo *cânone* se relaciona com o problema da *autenticidade autoral*. Neste âmbito, diz-se que o *cânone de um autor* compreende os textos ou obras que comprovadamente lhe pertencem; pressupõe-se, pois, que faz sentido discutir a questão do *cânone de um autor*, quando dúvidas existem ou existiram relativamente à autoria de certos textos que lhe são imputados.

É assim, por exemplo, que pode indagar-se quais os textos que integram o *Cânone da Lírica Camoniana*, do mesmo modo que pode também afirmar-se que o *Dicionário de Milagres* não pode pertencer ao *Cânone das obras de Eça de Queirós*<sup>27</sup>.

Significa isto dizer, por outro lado, que a questão do *cânone* surge com frequência, mas não exclusivamente, em relação a textos ou a obras de autores do passado mas, também, enquanto campo de referência de índole normativa.

Neste caso, a problemática do *cânone* pode ser discutida em função de uma certa evolução literária e das mudanças que ela arrasta, no quadro complexo da dialéctica entre a “tradição” e a “inovação”.

Os textos, obras ou autores contra os quais se exerce a inovação são *textos, obras ou autores canónicos*; os textos, obras ou autores que subvertem a tradição estão muitas vezes destinados, mais tarde a transformarem-se em *cânone* sendo, então, por sua vez, objecto de movimentos de contestação e ruptura, e assim sucessivamente.

---

<sup>25</sup> - Idem

<sup>26</sup> - Cf. Carlos Ceia: *op.cit.*, p. 118

<sup>27</sup> - Idem

Mais recentemente o termo *cânone* tem sido analisado como *ideologia pedagógico-cultural* vigente nos sistemas de ensino da literatura e das humanidades.

De acordo com a proveniência dessa análise, desenvolvida sobretudo a partir de Universidades norte-americanas, pode definir-se esta nova acepção do conceito de *cânone*, nos termos de Carey Kaplan e Ellen C. Rose, como “ o elenco de autores e obras incluídos em cursos básicos de literatura, por se entender que compreendem uma determinada herança cultural”<sup>28</sup>.

Esta nova definição continua salvaguardando a noção primordial do conceito do termo *cânone* como sendo um objecto cultural de valor relevante, merecedor de perpetuação.

Na verdade, seja qual for o domínio, e seja qual for o argumento de validação do conceito de *cânone*, o seu uso parece ser sempre o de garantir a transmissão às gerações vindouras de modelos e valores culturais do passado<sup>29</sup>.

A noção de autoridade, autenticidade e permanência do conceito do termo *cânone* tem vindo a transferir-se de um domínio para outro<sup>30</sup>. Por exemplo, Northrop Frye<sup>31</sup> citado por Ana Maria Mão de Ferro Martinho, transfere os *cânones* de domínio institucional para a esfera que se prendem com valores. Said, por sua vez, faz a transferência do conceito do termo *cânone*, sem qualquer discordância, para a esfera do poder colonial. Já Frank Kermode interessa-se pelas potencialidades pedagógicas do termo *cânone* transferindo-o, desta forma, da esfera religiosa para a esfera educativa, nomeadamente, no que toca à questão da formação cultural do indivíduo.

À luz desta transferência feita por Frank Kermode que podemos falar de *cânone literário escolar*.

A expressão *cânone literário escolar* enquadra-se neste contexto e é abordada aqui neste estudo como um conjunto de textos, obras ou lista de catálogo de autores mais reconhecidos que os programas escolares, enquanto documento oficial e normativo do sistema educativo, adoptam como instrumento orientador da formação cultural de um determinado grupo social<sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> - Cf: Carlos Reis, *Biblos, op.cit.*, pp.956-957.

<sup>29</sup> - Cf: Carlos Ceia, *op.cit.*, pp. 118 - 121

<sup>30</sup> - Idem

<sup>31</sup> - Idem

<sup>32</sup> - Cf: Carlos Ceia, *op.cit.*, p. 117

O *Cânone literário escolar*, de acordo com a sua natureza institucional, está ligado, por sua vez, a um determinado *cânone escolar*, que compreende um conjunto de questões relacionadas com a jurisdição de uma determinada instituição escolar, isto é, um conjunto de atribuições, preceitos ou normas, incluindo programas e currículos e os fundamentos ou princípios jurídicos e científicos que regem o regular funcionamento da instituição educativa.

De acordo com as várias formulações e propostas teóricas sobre o significado de *cânone* que foram produzidas nos últimos tempos, todas elas apresentam um mesmo denominador comum que é indissociável do ensino da literatura, sendo por isso o processo da sua constituição indissociável de uma utilização institucional da literatura no quadro do sistema de ensino<sup>33</sup>.

Falar de *cânone literário escolar* implica, sobretudo, compreender a sua dimensão cultural no plano educativo, isto é, compreender a sua função pedagógica, enquanto um conjunto de obras, textos ou catálogo de autores, que funcionam como o instrumento operatório que permite ao indivíduo o acesso à cultura e aos saberes literários.

Quando se fala de *cânone literário escolar* é necessário distingui-lo do *cânone literário teórico*.

A diferença que existe entre ambos conceitos do ponto de vista conceptual reside no facto de o primeiro, neste caso, o *cânone literário escolar*, ser esquemático e acrítico, isto é, ser uma lista de obras, textos ou catálogo de autores tidos como modelo que, por essa razão, é adoptada no Programa Oficial da Disciplina de Português do Ensino Secundário para conduzir o processo educativo dos alunos deste nível de escolaridade. E, o segundo, que é *cânone literário teórico*, situa-se no domínio do discurso crítico<sup>34</sup> e faz parte de disciplinas universitárias como, por exemplo, a Teoria Literária ou a Crítica Literária. Estas disciplinas apoiam-se em várias ciências sociais e linguísticas para reflectirem sobre a literatura como arte, como conhecimento e como instituição.

---

<sup>33</sup> - Idem

<sup>34</sup> - O discurso crítico é entendido neste sentido como um instrumento de acompanhamento regular de publicações de obras literárias. A crítica exercida por exemplo em jornais, revistas ou em obras literárias joga um papel importante para sua maior eficiência e credibilidade. Trata-se de um instrumento que visa ler, descrever, analisar e interpretar uma obra, apoiando-se de recursos científicos fornecidos pelas ciências humanas como a Psicologia, a Psicanálise, a Etnologia, a Linguística, a Sociologia, a Poética, a Semiótica, a Ciência de Comunicação, etc. Apesar do discurso crítico apoiar-se nos instrumentos científicos que tais ciências lhe fornecem, isto não implica que o mesmo seja considerado como uma disciplina científica. Ele é, entretanto, um instrumento que os críticos literários recorrem para exercer a crítica sobre as obras, ajudando o leitor a descortinar e compreender o sentido destas. (Obs: esta definição foi feita por mim).

Segundo José Augusto Cardoso Bernardes a literatura como arte constitui um elemento essencial para o ensino e para a aprendizagem de uma determinada língua<sup>35</sup> e pode ser vista como testemunho do itinerário profundo da humanidade, em níveis mais vantajosos do que qualquer outra disciplina, incluindo a História e a Filosofia<sup>36</sup>.

Esta relação de dependência entre os Estudos Literários e a literatura faz com que esta tenha sempre um carácter institucional. A literatura como instituição funda-se em três grandes universos: o universo do *escritor*, o do *leitor* e o da *crítica*. Sem escritores, leitores e a crítica não há literatura.

Os *escritores* são aqueles que reúnem para reflectir sobre o mundo em que vivemos, sobre os problemas do nosso tempo. Reflectir sobre o mundo em que vivemos e o problema do nosso tempo significa reflectir sobre o país em nome do qual e para o qual cada escritor faz a sua literatura.

Sem *leitores* a literatura não pode sobreviver, e, neste sentido, não pode haver cânones literários sem a literatura. A instituição que, à partida, assegura predominantemente a permanência de uma comunidade de leitores é o sistema de ensino. E, a que em última instância, influencia a relação da literatura com o sistema de ensino é a universidade, onde se formam os professores que irão ensinar a literatura em diferentes níveis do ensino. A *crítica*, orienta-se pelo mesmo resgate do conflito humano que a literatura representa.

Devido o seu valor cultural relevante, o *cânone literário*, foi e continua sendo, sem dúvida, um elemento fundamental, do ensino da língua e da cultura.

Neste sentido, é importante que as propostas da selecção de obras ou textos e os percursos da leitura sejam diversificados, e que respeitem as realidades socioculturais de cada época para despertar no indivíduo o gosto pela leitura.

### **1.3 - A aplicação do conceito do termo cânone literário no domínio educativo**

A relação do cânone literário com a prática pedagógica sofreu, desde sempre, uma certa rejeição. Este facto tornou-se mais explícito com o Romantismo através da valorização do princípio da nacionalidade. O Romantismo, enquanto movimento literário e cultural, surgiu nos finais do século XVIII e o princípio do século XIX.

---

<sup>35</sup> - Vejam a este propósito, José Augusto Cardoso Bernardes, 2004; Maria Alzira Seixo, 2002

<sup>36</sup> - Idem



Trata-se de um fenômeno internacional muito complexo. Desenvolve-se por todos países da Europa e sobretudo, com maior vigor e profundidade na escola românica alemã, na qual toda a literatura, desde a segunda metade do século XVIII, se inspirou, num movimento dos espíritos que exhibe os sintomas denominados “ românticos”. Esses sintomas são múltiplos e provêm de fontes muito diversas. Sem compreender as suas relações mútuas e interdependências torna-se difícil explicar a sua natureza e a sua dimensão histórica (Erich Auerbach, 1981: 227).

É de referir que o Romantismo surge contra a predominância do gosto clássico francês na Europa. Essa contradição irrompeu inicialmente na Alemanha, onde teve profunda repercussão e provocou o movimento do qual saiu toda a literatura do século XIX, isto é, da época de Goethe (1749 - 1832). A revolta estava dirigida contra o racionalismo da literatura francesa, que parecia aos jovens alemães artificial, falsa, longe da natureza e distante do povo. Quanto a eles, adoravam a poesia popular e o teatro de Shakespeare, escreviam tragédias, desprezando as unidades do tempo e de lugar, misturando o trágico com o realismo, servindo-se de uma linguagem rigorosamente popular, não evitando as expressões grosseiras, embora se mantivessem profunda e praticamente idealistas.

Em suma, o Romantismo criou uma nova forma de concepção da história, introduzindo novos métodos em todos os domínios dos estudos históricos, linguísticos, literários e culturais. A revolta contra o classicismo francês arruinou definitivamente a concepção estética do modelo único a ser obedecido, fez-se nesse movimento uma descoberta da mais alta importância, a de que a beleza da perfeição não havia sido realizada uma única vez, na Antiguidade greco-latina, mas sim que cada civilização, cada época e cada povo tinha sua própria individualidade e a sua própria e forma de expressão, capaz de produzir obras de suprema beleza com o seu génio (Erich Auerbach, 1981: 227).

Mas para ficarmos a saber mais sobre a problemática da concepção e aplicação do conceito cânone literário no contexto pedagógico é necessário conhecer as situações polémicas surgidas na segunda metade do século XX, contra a concepção estática do cânone literário.

#### **1.4 - Posições polêmicas surgidas a partir dos anos 60 e 70 do século XX, contra a visão ou perspectiva estática da concepção canônica. As refutações e formulações teóricas da perspectiva dinâmica**

A constatação de que, com o fluir dos tempos, o modelo cultural de uma determinada época se modifica e se oblitera, adaptando-se e acompanhando o ritmo das transformações socioculturais, históricas e linguísticas, tem motivado até aos nossos dias discussões e tomadas de posição muito polémicas entre os *críticos conservadores*, aqueles que defendem a herança dos valores tradicionais como elemento essencial para a formação cultural do indivíduo e os *críticos reformistas* que consideram que a formação cultural do indivíduo e a aquisição de conhecimentos devem ser concretizadas através de um processo de interacção entre o passado e o presente, isto é, entre a tradição e a capacidade de inovação, recriação ou reformulação desta.

Na óptica dos conservadores, que radica nos séculos XIII - XIX, segundo a professora Ana Maria Mão de Ferro Martinho, um *cânone* é verdadeiramente considerado como tal, quando este transcende a perspectiva geracional e coetânea. Assim, não deve haver qualquer hipótese para a existência de *cânones móveis*, mas apenas *cânones fixos*, no sentido de alcançar a universalidade que Goethe propunha e que de certo modo Eliot veio reafirmando<sup>37</sup>.

Sabe-se que o processo de formação cultural do indivíduo muda e adapta-se às circunstâncias impostas pelo tempo e espaço<sup>38</sup>, assim, um *cânone literário escolar*, enquanto instrumento orientador da formação cultural do indivíduo, não tem só que se adaptar às novas disposições do novo tempo, mas também deve adaptar-se aos contextos sociais em que a aprendizagem ganha o sentido e que está na base da mudança.

Esta orientação já tinha sido proposta no Romantismo, que se insurgia contra o modelo único. A posição adoptada pela nova crítica cultural e literária teve por base este modelo do pensamento. Esta nova posição contraria a perspectiva estática e tradicional

---

<sup>37</sup> - Cf: Ana Maria Mão de Ferro Martinho, *op.cit*, p. 115.

<sup>38</sup> - Por exemplo, anteriormente, as raparigas eram educadas para serem boas donas de casa, para servirem e cuidarem do marido, e para educarem os filhos. Hoje em dia, este tipo de educação já não tem expressão no novo modelo cultural da nossa época. Este tipo de educação perdeu a sua razão de ser e a sua prática é condenada pela cultura contemporânea.

que concebia o *cânone literário escolar* como algo fechado, algo que parecia surgir como estranho e dissociado do leitor<sup>39</sup>.

A problemática do duplo posicionamento face ao objecto cultural tem caracterizado toda a história do pensamento do “homem moderno”. De facto, o projecto da construção de uma cultura orientada através de modelo tradicional começou a constituir a principal preocupação dos Estudos Culturais e da Nova Crítica Literária, que se afirmaram sobretudo, com o *New Criticism*<sup>40</sup> e com a *Nova Teoria Crítica Francesa*<sup>41</sup>, na segunda metade do século XX, entre os anos 60 e 70.

Ao recusar e denunciar as abordagens até agora aceites como naturais, estes dois campos de saber tiveram um papel extraordinário no processo de mudança do curso da história da cultura humana, permitindo a que esta conhecesse uma nova etapa do seu desenvolvimento, através da adopção de um novo modelo de pensamento, isto é um novo ciclo de pensamento a que Walter Mignolo chamou de *pensamento limiar*<sup>42</sup>.

Esta nova tendência fortaleceu as preocupações com os problemas culturais, linguísticos, sociais e regionais permitindo, por um lado, a focalização prioritária da escrita da raça negra e das mulheres, e por outro lado, a valorização dos carenciados, dos homossexuais, etc. Este facto abriu, entretanto, o caminho para o ciclo de valorização e politização das novas tendências literárias oriundas das interacções entre a cultura dos antigos colonizadores e as culturas indígenas ou locais.

---

<sup>39</sup> - Manuel Gusmão, “Cânone no ensino do Português”, in artigo da conferência internacional sobre o ensino do Português. Resumo das apresentações sob a direcção de Luís Capucho, organização da equipa portuguesa, 2002

<sup>40</sup> - Nova teoria crítica surgida nos Estados Unidos entre as décadas de 60 e 70 do século XX, que reivindicava a abertura de novos cânones nos países anglo-saxónicos. Esta nova teoria crítica trouxe um novo modelo da concepção do texto enquanto entidade autotélica e auto-suficiente. Com este modelo de interpretação textual, as marcas de objectividade é deslocada para o interior do próprio texto, uma vez que este é considerado como ícone verbal ou imagem verbalizada (William K. Wimsatt, 1970)

<sup>41</sup> - Nova teoria crítica francesa representada por Roland e outros críticos, que teve o seu início nos anos 60 e 70 do século XX, que defendia um novo modelo para a concepção dos fenómenos literários e culturais.

<sup>42</sup> - *Pensamento limiar* é uma nova forma de concepção da história cultural da humanidade. Consiste na desconstrução da ideologia ocidental através da construção de um novo modelo de pensamento destituído de qualquer dogma sobre a temática das línguas e das culturas. Trata-se de uma nova concepção sobre as línguas e culturas locais em contexto do mundo transnacional em que se vive hoje. Cf: Walter Mignolo, *Histórias Locais: Projectos globais. Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Limiar*. Tradução de Solange de Oliveira, 2003.

Assim, o que os *estruturalistas*<sup>43</sup> ocidentais não conseguiram resolver por lidarem com abstracções universalizadas, os pensadores pós-estruturalistas, trabalhando com a questão das diferenças e das identidades, conseguiram desenvolver uma abordagem centrada, sobretudo, nas questões culturais, chegando a abordar aquilo que Michel de Certeau<sup>44</sup> denominou de “culturas”, ou seja, a cultura vista sob o signo da sua diversidade, pluralidade e complexidade.

Neste processo de mudança, Pierre Bourdieu teve uma grande contribuição no campo da produção literária ao afirmar que em cada momento e em cada lugar, qualquer produto ou objecto cultural, obras, textos, objectos, ideias, actividades, artefactos, etc., pode apresentar um certo valor material ou simbólico<sup>45</sup> e, sendo que, é a própria sociedade que cria um sistema de redes de relações que lhes conferem, e lhes asseguram valor.

Com base nesta percepção da produção e valorização do produto cultural trazida do campo da Sociologia, este crítico anula, portanto, a ideia de génio na esfera de produção da arte literária, submetendo esta ideia de génio, à noção de “espaço social”. Parte-se do princípio de que a valorização do sujeito e do objecto cultural se faz a partir de uma rede de forças que se articulam no espaço social onde é ou não valorizado o produto cultural.

Este crítico afirma que para que haja um produto cultural deve haver, primeiramente, um produtor que o produz, por exemplo, para haver uma obra deve haver um autor que a produz e, de igual modo, deve haver alguém que a consome, e neste contexto, trata-se

---

<sup>43</sup> - Os estruturalistas são os defensores da *Corrente Estruturalista*. A par do labor dos *Formalistas Russos*, a *Corrente Estruturalista* apoia-se em muitos casos, numa perspectivização translinguística de certos tipos de discurso sob o signo quer do método empírico-indutivo, isto é, parte-se do geral para particular; quer do método hipotético-dedutivo, isto é, formulando-se hipóteses a validar depois. Por exemplo, o estruturalismo linguístico analisa a língua como um todo estruturado, qualitativamente distinto da soma mecânica das partes. Esta reflexão é também extensiva à análise de uma obra literária como é a que Roman Ingarden levou a cabo em 1930, sob o signo filosófico da fenomenologia husserliana traduzidas nestas palavras: “A obra literária não constitui um feixe desarticulado de elementos casualmente justapostos, mas uma construção orgânica cuja unidade se baseia precisamente na particularidade dos estratos singulares.” (Carlos Reis, “Estrutura” *Biblos: Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*, Volume II, Lisboa, Verbo, 1997, pp. 422 -423

<sup>44</sup> - Cf: Graça Paulino, Formação de leitores: “A questão dos cânones literários”, *Revista Portuguesa da Educação*, volume 17, nº 1, 2004, pp.47 - 62,

<sup>45</sup> - Este facto explica-se, por exemplo, durante muito tempo, a declamação de poemas tinha um certo valor simbólico num determinado período da história literária. Os poetas daqueles tempos tinham que, necessariamente, obedecer as regras estéticas impostas pela época para que os textos pudessem ser apreciados como obra de arte literária. Hoje, este facto já não tem tanta importância como teve outrora.

do leitor crítico<sup>46</sup> e, devido a existência deste tipo de relação é que as obras ou textos literários possuem uma determinada vitalidade e perpetuidade. Graças à presença de mecanismo semântico-pragmático da ficcionalidade, nenhum texto literário esgota as suas potencialidades significativas, num determinado contexto, justamente devido a existência de um determinado nível de cumplicidade que existe entre o autor e o leitor<sup>47</sup>.

No processo da valorização e da perpetuação de uma obra ou de um texto literário, para além da relação que deve existir entre o autor e o leitor no âmbito da sua fruição, Pierre Bourdieu considera ainda que deve haver também um espaço onde as obras ou textos literários possam circular livremente. Este posicionamento, mais uma vez, vem refutando a ideia da concepção religiosa e tradicional que concebia o *cânone* como algo estático e fechado a um público muito restrito.

A introdução deste novo modelo de concepção e de valorização da produção literária permitiu a abertura para a reformulação do conceito de *cânone literário escolar*, baseada numa concepção dinâmica e interactiva, isto é, passa-se a encarar o *cânone literário escolar* como algo em aberto e sujeito à mudança, conforme às circunstâncias e exigências do tempo e do espaço (Manuel Gusmão, 2002)<sup>48</sup>.

### **1.5 - As opiniões e posições recentes sobre a aplicação do conceito *cânone* literários no contexto educativo. As formulações e propostas teóricas**

Na verdade, o conhecimento não pode ser exercido sem a *memória*<sup>49</sup>, entendendo aqui o significado do conceito de *memória* como o testemunho do pensamento cultural relevante, merecedor de conservação.

O *cânone literário escolar* enquanto suporte autêntico da memória, o depositário cultural histórico e em projecto construtivo, constitui, sem dúvida, um exemplo vivo do pensamento cultural do passado, o qual deve ser estudado, analisado e

---

<sup>46</sup> - Entende-se por *leitor crítico*, aquele que tem a capacidade de gerir de forma crítica às várias possibilidades de leituras e interpretação do mundo que é apresentado pelo autor de uma obra literária.

<sup>47</sup> - Umberto Eco, et alii, A busca de uma coerência textual, 1992, p.55 - 69.

<sup>48</sup> - Manuel Gusmão, Idem.

<sup>49</sup> - Segundo Harold Bloom, a cognição não pode ser exercido sem a memória e o *cânone literário* é a verdadeira arte da memória, o suporte autêntico do pensamento cultural. (Cf: Harold Bloom, *Cânone Ocidental*, 1997, P.45)

interpretado para melhor compreender o presente e perspectivar o futuro, afirmam alguns pensadores. Frank Kermode, por exemplo, considera que, passo a citar:

“Quer pensemos nos cânones como condenáveis porque formados ao acaso ou para servirem certos interesses em detrimento de outros, quer suponhamos que os conteúdos dos cânones são providencialmente escolhidos, não pode haver dúvidas de que sem recurso a eles, não acharíamos maneira de ordenar o nosso pensamento acerca da história da literatura e da arte<sup>50</sup>”.

Na defesa dos padrões estabelecidos há séculos pela crítica literária ocidental e pelos próprios escritores, Ítalo Calvino<sup>51</sup> propõe que se devam preservar as seis qualidades canônicas que asseguraram toda a produção literária ocidental ao longo dos tempos. Estas seis qualidades são a *leveza*, a *rapidez*, a *exactidão*, a *visibilidade*, a *multiplicidade* e a *consciência*. Segundo este crítico, estas seis qualidades constituem um elo de ligação entre Antiguidade, o presente e o futuro na construção da obra de arte literária.

Desta forma, considera a *leveza* o modo leve de ler a literatura a fim de a compreender. Este modo leve de ler a literatura consiste, por exemplo, numa conversa dinâmica entre o professor e o aluno sobre as obras ou os textos. Esta conversa corresponde, nomeadamente, ao resumo do que foi lido, à discussão sobre o tema ou temas, à apreciação das personagens, o confronto dos retratos de cada um, ao recontar, comparar, lembrar outros textos ou obras.

Sobre este aspecto, Ítalo Calvino considera que, com um cânone mínimo, é possível descobrir outros cânones.

A *rapidez* consiste na agilidade com que um professor de Literatura deve fornecer aos alunos informações rápidas sobre autores, contextos ou situações históricas e institucionais, correntes estéticas, universos de referências concretas, a que os textos aludem ou que constituem o seu quadro.

Neste caso, Ítalo Calvino propõe que o professor de Literatura, para além de propor, por exemplo, aos alunos a leitura de contos de um autor, deve pelo contrário,

---

<sup>50</sup> - Cf. Carlos Reis, “Cânone”, Biblos: *Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, Volume I, Verbo, Lisboa, 1995, p. 957

<sup>51</sup> - Cf. Ítalo Calvino, *Seis propostas para o próximo milénio*, Companhia das letras, São Paulo, 1990.

levar o aluno a descobrir e contar a história deste. Este aspecto permite que o autor se torne carne e osso diante dos alunos. Assim, estes aproximam-se mais dele e, conseqüentemente, podem estabelecer um diálogo mais interactivo e lucrativo com o mesmo.

Quanto à *exactidão* Ítalo Calvino estabelece a relação entre a língua e a literatura. De acordo com este crítico estudar a literatura é estudar a língua nos seus variados usos, afirmando que a literatura fixa a língua e enriquece-a. Considera ainda que a comunicação se esquece e que a escrita literária fixa na memória. Deste modo, acha que só os textos literários antigos e modernos podem combater usos pobres da língua. Ao lê-los não estaríamos a perder tempo para outras aprendizagens, pelo contrário, estaríamos a abrir o caminho para o acesso a novas aprendizagens.

Neste caso, a *exactidão* ou a *precisão*, como lema pedagógico, faz parte da atenção dada pelo professor aos melhores materiais e instrumentos de trabalho, atenção ao rigor e qualidade editorial dos textos ou obras usados nas aulas, quer em livros, quer em fotocópias ou extractos dos manuais, com explicação da sua proveniência.

Este aspecto faz ressaltar uma das características do *cânone* que é a autenticidade autoral que já foi abordado no início deste capítulo.

A *visibilidade* consiste em especificar o itinerário da aprendizagem o que implica necessariamente a explicitação de valores que se pretende que um texto literário veicula em nome dos objectivos educativos a que se pretende alcançar.

Para cada aula de literatura o professor deve traçar um quadro de referências de assuntos que os alunos devem estudar e fazê-los saber de facto a razão porque estão estudar este e não outro assunto nestes ou aqueles textos.

A *multiplicidade* consiste na variação de discursos e textos da selecção escolar. No caso português, a multiplicidade canónica abrange três espécies de *cânones*: clássicos portugueses, literatura brasileira e africana, e clássicos universais.

A *consciência* relaciona-se com a capacidade de decisão dos agentes educativos nas escolhas canónicas.

Como podemos constatar, o que pretende Ítalo Calvino não é a rejeição do antigo, mas a sua adaptação em função de novas realidades.

Isto quer dizer que os escritores lêem e escrevem de acordo com as suas experiências do passado, mas com os olhos postos no presente e no futuro. Por isso, um cânone literário nunca deve ser algo estático mas, sim, algo em aberto e, só

assim, cumpre a sua função veiculadora de culturas. Entendendo aqui o conceito de *culturas* tal como Pierre Bourdieu<sup>52</sup> e Itamar Even-Zohar<sup>53</sup> o conceberam como sendo diferentes formas e realizações simbólicas e materiais da vida dos grupos humanos, delimitadas a partir das diferentes condições e desenvolvendo-se sob vários aspectos em cada momento e em cada lugar.

Sob esta mesma óptica, José Augusto Cardoso Bernardes<sup>54</sup>, afirma que o passado não deve ser visto como uma fronteira restrita, mas sim, encarado como um modo de encorajar uma exploração contínua bastante ampla para colher quanto de desconhecido se possa a ele acrescentar. José Augusto Cardoso Bernardes refuta, assim, a ideia dos reformistas<sup>55</sup> que defendem a exclusão da disciplina de Literatura no programa do Ensino Secundário. De acordo com este crítico, o binómio inclusão/exclusão não depende dos textos em si, mas da perspectiva com que são abordados nos programas e nas salas de aulas.

Para José Augusto Cardoso Bernardes o ensino da língua e o da literatura deve estar em perfeito equilíbrio. Este crítico entende que a literatura constitui um instrumento muito importante para o ensino da língua e, neste sentido, considera os textos literários canónicos como testemunhos do itinerário profundo da humanidade. Por isso, defende que o seu ensino nas aulas de literatura deve ajustar-se aos objectivos educativos que se pretendem atingir em cada momento. O que José Augusto Cardoso Bernardes quis dizer é que a opção por estes ou aqueles textos deve respeitar as alterações em termos de gosto e das necessidades dos públicos escolares que se evidenciam em cada época e em cada espaço geográfico.

Sob o signo da dialéctica desta dicotomia continuidade / ruptura, actualmente muitos críticos definem *o cânone literário escolar* como algo em aberto, adaptável

---

<sup>52</sup> - Idem

<sup>53</sup> - Cf: Itamar Even-Zohar, “A cultura como conjunto de bens simbólicos e como conjunto de ferramentas”, in artigo da conferência, Universidade de Telaviv, 29 de Abril de 1997.

<sup>54</sup> - Cf: José Augusto Cardoso Bernardes, *Como abordar a Literatura no Ensino Secundário, Outros Caminhos*, Porto, 2005, pp. 30 -37.

<sup>55</sup> - Os reformistas neste contexto correspondem os novos teorizadores defensores da reforma educativa, nomeadamente, dos programas e currículos escolares. Segundo as suas ideias, os textos literários do passado podem constituir factor de exclusão social. E, desta forma, defendem a exclusão do ensino de Literatura nos programas do Ensino Secundário. José Augusto Cardoso Bernardes vem refutando esta ideia, afirmando que na verdade, o binómio inclusão-exclusão não depende tanto dos textos em si mesmo, como da perspectiva com que são abordados nos programas e nas salas de aula. Cf: José Augusto Cardoso Bernardes, *op.cit*, pp. 30-37



aos objectivos educativos. Por exemplo, Manuel Gusmão<sup>56</sup>, à luz da nova concepção do conceito de *cânone*, considera que o *cânone literário escolar* deve ser concebido como algo em aberto, imperfeito e em permanente construção. Esta perspectiva vem refutando, assim, a religiosa e tradicional concepção do conceito de *cânone*, pautada em modelo rígido, fechado, estável que fora a marca da estabilização do mundo ocidental, que ainda é defendida por alguns pensadores e críticos conservacionistas.

Manuel Gusmão<sup>57</sup> desconstrói assim, a concepção tradicional do *cânone* no ensino da disciplina do Português, chamando atenção para a necessidade da sua adequação aos programas educacionais. Afirma ainda que a canonização dos textos literários nos manuais escolares pode e deve mudar ao longo do tempo, não apenas por razões ideológicas, mas, sobretudo, em função dos objectivos educativos que se pretendem atingir.

Este crítico levanta um outro problema que é a questão da relação de fidelidade que deve existir entre uma obra ou um texto reeditado com a sua edição original.

Sobre este aspecto, Manuel Gusmão coloca a questão em dois níveis diferentes de preocupação: o primeiro nível tem a ver com a qualidade da edição, isto é, no acto da selecção de uma obra ou de um texto, deve-se ter sempre em conta a melhor edição, e o segundo, tem a ver com o processo de reprodução de obras ou de textos, o qual, Manuel Gusmão propõe que se deve subordinar à questão da autenticidade autoral.

Como podemos constatar, o problema não reside apenas na concepção do conceito do termo *cânone literário escolar*, enquanto conjunto de obras, textos ou catálogo de autores que se adoptam para fins educativos como instrumento veiculador de valores culturais relevantes: o problema alarga-se, sobretudo, às interpretações implícitas que presidem à sua selecção e adopção.

---

<sup>56</sup> - Cf: Manuel Gusmão, “Cânone no ensino do Português”, *artigo de uma conferência internacional sobre o ensino do Português*. Resumo das apresentações. Direcção de Luís Capucho, organização da equipa portuguesa, 2002.

<sup>57</sup> - Cf: Manuel Gusmão, “Cânone no Ensino do Português”, *artigo de uma conferência internacional sobre o Ensino do Português*. Resumo das apresentações, Direcção de Luís Capucho, Organização da Equipa Portuguesa, 2007.

## 1.6- As objecções que surgem no acto da constituição de cânones literários escolares

“ Hoje, ainda se verifica, no entanto, que parte dos cânones literários escolares recentes revela algumas dificuldades de adaptação à mudança”

Carlos Ceia<sup>58</sup>

Nenhuma obra literária descende de uma canonização anterior da sua produção, ou seja, nenhuma obra literária nasce já canonizada. A canonização de uma obra literária é um processo posterior à sua produção e, trata-se de um processo complexo dependente de um horizonte temporal longo.

Neste sentido, a constituição de *cânone literário escolar* não é uma tarefa fácil. Carlos Ceia<sup>59</sup> afirma que seja no âmbito da teoria literária ou no âmbito do desenvolvimento curricular, a constituição de um cânone revela ser sempre uma tarefa complexa e difícil, pois, trata-se de um processo devedor de algumas leituras implícitas que vão desde a concepção do próprio conceito do termo *cânone*, passando pelos critérios da sua selecção, opção e até aos limites impostos pelas questões ideológicas ou políticas e económicas.

Sobre este aspecto, Harold Bloom<sup>60</sup>, no seu livro *Cânone Ocidental*, afirma que um “cânone significa originalmente a escolha de livros nas nossas instituições de ensino, e apesar de recente política de multiculturalismo, a verdadeira questão do cânone subsiste”. Neste sentido, Harold Bloom considera que a questão do cânone continua sempre a ser objecto de muita controvérsia, uma vez que o processo de selecção e de adopção não é uma tarefa pacífica. Este facto, segundo a opinião deste pensador, consiste em saber que tipo de obras ou textos podem ainda ser recomendadas para a leitura obrigatória, num tempo em que a leitura de obras ou textos de melhores autores se tornou algo mais difícil do que a maior parte daquilo que nos é dado virtualmente pela televisão, pelos filmes e pelos jogos de computador.

---

<sup>58</sup> -Carlos Ceia, *op.cit*, p. 124.

<sup>59</sup> - Idem.

<sup>60</sup> - Harold Bloom, *op.cit*, p. 27.

O Homem pós-moderno ao se libertar dos constrangimentos impostos pelos valores e orientações tradicionais comuns e auto-controlados instituiu uma nova “cultura universal” através do consumo imediato e gratuito das novas tecnologias de informações e comunicações, a rádio, a televisão, os jornais, a internet, etc. Ao ultrapassar a obsessão moderna de objectividade, medida e controlo, a pós modernidade, como é designado o novo paradigma social, traz consigo conceitos diferentes de sociedade, de cultura, de educação e de poder<sup>61</sup>. Por isso, têm sido propostas reformas dos currículos e programas educativos. Estas reformas têm de facto a influência directa no processo da canonização de textos nos manuais escolares, afirma Marianela Cabral<sup>62</sup>.

Segundo Carlos Ceia, a problemática que surge à volta de qualquer constituição canónica, tornando-a algo complexo e difícil, pode ser resumida em cinco tipos de objecções:

*a) As objecções de factor de natureza ideológica*

Até a segunda metade do século XX, a integração de um autor, de uma obra ou de um texto dentro do programa do ensino da literatura era determinada por critérios de interesse de natureza política e ideológica.

Actualmente, os princípios e critérios que devem presidir a constituição de um *cânone literário escolar* nos programas do ensino da literatura, segundo a opinião de Carlos Ceia, devem ser de natureza pedagógica, sendo que os mesmos não devem ser formulados em função de qualquer interesse político ou ideológico de uma elite ou de um grupo de indivíduos. Contudo, mesmo que os responsáveis por este processo não estejam politicamente comprometidos com um governo vigente, mesmo que não estejam sequer envolvidos com qualquer formação política, existirá sempre a dúvida no ar sobre a sua posição ideológica.

Nesta ordem de ideias, Carlos Ceia afirma: “a rigor, o melhor cânone é aquele em que não foi possível identificar nenhuma ideologia de base, mas que esteja apenas comprometido com a necessidade imediata da comunidade escolar<sup>63</sup>”.

---

<sup>61</sup> - Cf: Marianela Cabral, *como analisar manuais escolares*, 1ª ed. Textos editora Lisboa, 2005 pág. 21

<sup>62</sup> - Idem

<sup>63</sup> - Cf: Carlos Ceia, *op.cit*, p.124

*b) As objecções relacionadas com legitimação dos canonizadores ou as instituições responsáveis pela constituição canónica*

De acordo com Carlos Ceia, um dos problemas que se colocam hoje, no âmbito da constituição canónica tem a ver com a questão da legitimação dos canonizadores e das instituições responsáveis por este processo. Este crítico afirma que a capacidade de intervir construtivamente e com eficácia na constituição de um *cânone literário escolar* pressupõe à partida que os canonizadores ou as instituições responsáveis por este processo possuam, para além de sólidos conhecimentos literários e pedagógicos, competências científicas e jurídicas.

Neste processo, o poder central do país, deve acreditar que existe a possibilidade de construir um grupo de canonizadores com competências científicas e pedagógicas publicamente reconhecidas para levar a cabo este tipo de tarefa.

Para além destas competências, os canonizadores devem ser conhecedores do impacto que a opção por este ou aquele autor, esta ou aquela obra, este ou aquele texto seleccionado vão ter junto da comunidade. Esta dimensão sociocultural faz com que *cânone literário escolar* apresente sempre um carácter institucional.

*c) As objecções relacionadas com a questão da dependência institucional ou não da constituição canónica*

Para Carlos Ceia, a resistência de qualquer cânone deve-se à sua dependência institucional. Com esta afirmação, este crítico refuta assim, a proposta anti-institucional da constituição canónica, formulada por Harold Bloom<sup>64</sup>.

Harold Bloom, embora não tendo afastado da concepção religiosa de cânone, privilegia e defende a liberdade de cada indivíduo poder arbitrariamente realizar a sua escolha canónica a partir dos apelos que os autores, as obras ou os textos do passado fazem ao *leitor informado*<sup>65</sup>, considerando que este processo é uma questão individual que societal.

---

<sup>64</sup> -Cf: Harold Bloom, *op.cit*, pp. 27-30

<sup>65</sup> - Um leitor informado, segundo Harold Bloom, é aquele que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse tipo de leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequada aos textos literários, aceitando o facto

De igual modo, Harold Bloom afirma que se encaramos o *cânone* como a relação de um leitor e de um escritor individuais com aquilo que foi preservado de entre tudo o que foi escrito, esquecendo a ideia de *cânone* como uma lista de livros de estudos obrigatórios, então o *cânone* dá-se a ver como sendo idêntico à cultura literária, a arte da memória e não como equivalente do sentido religioso de *cânone*. Por isso, nega categoricamente a possibilidade de haver razões institucionais no âmbito da constituição canónica. E, neste sentido, o conceito de *cânone* deixa de ser uma lista autorizada de autores, obras ou textos para fins educativos, para se construir como exercício teórico e especulativo de cada indivíduo.

Carlos Ceia, refutando esta ideia considera que o que valida uma decisão de integração canónica é o facto de ela poder ser reconhecida institucionalmente. Justifica este facto, citando John Guillory<sup>66</sup>, que afirma que nenhum indivíduo, por sua única iniciativa, pode tomar a decisão de constituir um cânone. Afirma ainda que qualquer que seja a perspectiva, a formação de um cânone nunca deve ser concebida para uma pessoa ou grupo de indivíduos, mas sim para uma comunidade, logo deve ter um carácter institucional.

Neste sentido, quando os canonizadores seleccionam e optam por um determinado número de autores, obras ou textos de leitura orientada e obrigatória para o programa do Português no Ensino Secundário, por exemplo, admite-se à partida que estavam investidos de uma certa autoridade institucional para o fazer.

Ainda sobre aspecto da dependência institucional da constituição canónica, Carlos Ceia afirma que ao nível do Ensino Universitário não se admite a institucionalização canónica, podendo, contudo, falar-se da constituição de um cânone a nível de grupos de disciplina como, por exemplo, a Literatura Portuguesa, a Literatura Francesa, a Literatura Inglesa, etc. Os cânones literários neste nível de ensino são determinados localmente para uma comunidade educativa muito restrita e especializada, e são muito mais liberais e variáveis de disciplina para disciplina, de professor para professor, de instituição para instituição. Por esta razão, não há simetria entre o Ensino Secundário e o Ensino Universitário a este nível.

---

ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjectividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada em aspectos fonológicos, sintácticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (Cf: Harold Bloom, 2001, *Como ler e Porquê?* Tradução de Clara Rowland, Caminho, Lisboa, 2001).

<sup>66</sup> - Cf: Carlos Ceia, op.cit. p. 125

Carlos Ceia considera ainda que a constituição de cânone literário ao nível do Ensino Secundário é presidida por um critério normativo e universal, daí que a continuidade que possa existir entre os dois sistemas de ensino, em termos curriculares, vai no sentido geral de conquista de diferentes fases do desenvolvimento cognitivo, pressupondo um contacto com uma cada vez maior diversidade e complexidade de autores, obras e textos, e, progressivamente, chegando a uma libertação do cânone. Isto quer dizer que, após a realização da aprendizagem de um cânone mínimo ao nível do Ensino Secundário, o aluno aprende a descobrir os autores, obras ou textos que escaparam à escolha canónica, distinguindo o que significa ser “clássico”<sup>67</sup>.

d) *A objecção relacionada com os critérios utilizados no acto da constituição canónica*

Ainda segundo o mesmo autor, os critérios a adoptar na política de constituição canónica devem ser de natureza literária e pedagógica e os mesmos devem ter em conta a experiência de ensino de todos os indivíduos que participam no processo, quer através de inquéritos, quer através dos pareceres. Por outro lado, o Estado não deve intervir nos conteúdos da educação e da cultura em nome de qualquer ideologia. Como se sabe, um cânone nunca é concebido para um pequeno grupo de indivíduos, mas para uma grande comunidade daí que, na sua constituição seja necessário ter em conta o impacto que esta decisão vai ter no seio da comunidade a que destina. Esta dimensão sociocultural faz com que o critério a adoptar tenha sempre um carácter jurídico-institucional.

---

<sup>67</sup> - O vocábulo *clássico* neste contexto é o sinónimo do termo *cânone*. Devido ao seu carácter normativo e modelar corresponde obras ou autores de gerações. Daí, que também seja legítimo compreender que um cânone estabelecido para uma determinada geração possa não servir para a geração seguinte.

e) *A objecção relacionada com a questão da exclusão e inclusão de autores, obras ou textos no acto da constituição canónica*

Como foi dito antes, para Harold Bloom<sup>68</sup>, um *cânone literário* não deve ser entendido como uma lista exaustiva de autores, de obras ou de textos literários, mas como sendo uma amostra de autores, obras ou textos que melhor ilustrem as razões para a leitura.

Baseando-se nesta ideia, um *cânone literário escolar* deve ser, à partida, um conjunto restrito de autores, obras ou de textos que melhor sirvam para a compreensão de uma determinada tradição cultural ou história literária. Este crítico afirma, no entanto, que a constituição de qualquer *cânone literário* tende a ser mais de exclusão que de inclusão, uma vez que o canonizador, ou seja, o indivíduo ou instituição responsável por esta prática, opta sempre por um critério normativo para seleccionar e ordenar autores, obras ou textos de acordo com os objectivos a que se pretende atingir.

O carácter normativo faz parte da própria natureza canónica, porque seja qual for a via a adoptar, historicista ou temática, o critério que preside o processo da sua constituição consubstancia-se sempre através do processo de selecção e de exclusão.

Sobre este aspecto, Ana Maria Machado<sup>69</sup> afirma que quando se concretiza qualquer critério para a selecção e opção de autores, obras ou textos para fins educativos, deve se ter em conta que o risco que se corre quando se valorizam uns e se ignoram outros corre-se também, quando colocam todos no mesmo pé de igualdade. Isto quer dizer que, quando se pretende seleccionar autores, obras, ou textos para a concretização de determinados objectivos educativos, deve-se ter a consciência das opções que estão sendo levadas a cabo. Tais opções devem, sobretudo, situar-se naqueles autores, naquelas obras ou naqueles textos, que melhor satisfaçam os objectivos educativos previstos. E, para além disso, estas opções, pela importância de que se revestem, devem proporcionar aos alunos ou aos leitores literários o gosto pela leitura.

---

<sup>68</sup> - Cf: Harold Bloom, *Como ler e Porquê*, Tradução de Clara Rowland, Caminho, Lisboa, 2001.

<sup>69</sup> - Cf: Ana Maria Machado, *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, Objectiva, Rio de Janeiro, 2002.

## **2 - O manual escolar de Língua Portuguesa como suporte material e a fonte de pesquisa de cânone literário**

### **2.1 - Introdução**

Existe uma forte relação entre cânone literário escolar e o manual de Língua Portuguesa, pois este constitui o seu suporte material e a fonte da sua pesquisa.

Como já foi anunciado anteriormente, um dos objectivos deste estudo consiste em inventariar e analisar os cânones literários adoptados nos manuais da Língua Portuguesa do 10º e 11ºanos do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe para compreender o modo como se relacionam entre si no plano da divulgação e da circulação da cultura e dos saberes literários no contexto do ensino e da aprendizagem da Literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe.

Manuais escolares da Língua Portuguesa foram e continuam a ser um material didáctico fundamental no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da cultura de vários povos que têm o Português como a sua Língua Oficial.

Manuais escolares da Língua Portuguesa, enquanto suporte material dos cânones literários, constituem um instrumento muito importante para analisar e estudar as suas relações com o ensino da Literatura.

Nesta perspectiva, a análise dos manuais acima referidos é fulcral para a compreensão do modo como os cânones literários adoptados influenciam o processo de ensino-aprendizagem de Literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe.

Este capítulo reflecte sobre o manual de Língua Portuguesa como suporte material e fonte de pesquisa de cânone literário escolar.

Para ter uma visão mais alargada sobre manuais escolares como detentores de cânones literários e da cultura escolar, e como responsáveis pela difusão e circulação de diferentes interesses e conhecimentos linguísticos, socioculturais, políticos e científicos é necessário conhecer os trabalhos produzidos por alguns estudiosos sobre o conceito, as funções e a análise dos manuais escolares em geral e, da Língua Portuguesa, em particular.



Em relação a esta questão, veja-se, por exemplo, o trabalho de Germain e Calado (1993, 1994), Ruiz e Marianela Cabral (1985 e 2001:4), Choppin (1999), Soares (1996), Artur Perceira Arn (1996), François Richaudeau (1979), entre outros.

## 2.2- O Conceito de manual escolar

A noção que cada autor tem de manual escolar condiciona a sua elaboração, sendo de prever que para a mesma disciplina e para o mesmo conteúdo haja grandes diferenças entre os mesmos. As dificuldades que envolvem a definição de manual escolar têm a ver com a história do seu aparecimento e do seu uso.

Ao distinguir livro escolar do manual, ou seja, ao fazer a distinção entre *schoolbook* e *textbook*, Johnsen<sup>70</sup> e Choppin<sup>71</sup> traçam o percurso do conceito de *manual* de acordo com o significado usado actualmente de *livro escolar*, só que o conceito *manual*, segundo Johnsen, apresenta um carácter mais amplo do que *livro escolar* porque inclui outros materiais como, por exemplo, o material multimédia.

Choppin descreve diacronicamente a evolução semântica de *manual* desde a sua etimologia como “uma obra”, passando por “guia prático” ou “recurso conselheiro” até a ideia de “livro escolar” que segue um determinado programa.

Neste sentido, Choppin define o conceito de *livro escolar* como sinónimo de *manual escolar*, considerando-o como um objecto utilitário na sala de aula, criado para servir de suporte ao ensino de uma determinada disciplina em contexto pedagógico e é encarado pela comunidade escolar (professores e alunos), como facilitador da estruturação de saberes.

De acordo com o dicionário etimológico da Língua Portuguesa (1967), o vocábulo *manual* provém do latim tardio *manuale*, traduzido do grego, designando *livro pequeno, portátil, manual*. Nesta acepção, significa o meio através do qual o aluno adquire conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, aspectos que vão contribuir na sua formação cultural, técnica e científica.

---

<sup>70</sup> - Cf: Maria José Grosso, *op.cit*, p.236

<sup>71</sup> - Cf: AA.VV, *op.cit*, p. 24

Na opinião de vários especialistas, *manuals* (escolares) e *livros escolares* são expressões de domínio comum e são, frequentemente, utilizadas como sinónimas.

Neste sentido, Choppin considera que um manual escolar é antes de mais um livro que aborda interpretativamente o programa de uma determinada disciplina para determinado ano de escolaridade, não apenas em termos conceptuais como também metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais.

Para Calado<sup>72</sup>, pela sua natureza e a sua quase universalidade, os manuais escolares são portadores de informações verbais e não verbais que merecem muita atenção. Não se pode ignorar a dimensão de manuais escolares como um dos raros livros a que a uma grande parte considerável da nossa população tem acesso, tanto no presente como no passado.

Planchard<sup>73</sup>, por outro lado, considera que um manual escolar é um objecto complexo, que vale pela sua qualidade intrínseca e pela habilidade de quem dele faz uso, nomeadamente, professores e alunos.

Nesta mesma linha de pensamento, Ribeiro<sup>74</sup> define os manuais escolares como livros ou textos com a finalidade de apresentar os princípios e conteúdos fundamentais de qualquer matéria a ensinar, os quais funcionam como suporte do processo de ensino e como veículo de aprendizagem quer em situações de ensino presencial quer à distância.

Marianela Cabral<sup>75</sup>, por sua vez, afirma que um manual escolar, geralmente, pode ter várias definições conforme o uso que dele se faz. E, pela sua natureza quase universal, numa perspectiva histórica, um manual escolar pode ser definido como:

- Suporte do fazer didáctico (método);
- Repositório das escolhas mais significativas (selecta);
- Conjunto dos materiais/ textos considerados como essenciais e suficientes para a abordagem da matéria em estudo (colectânea);
- Livro de textos, o instrumento portátil que leva a um actuar de acordo com as instruções.

---

<sup>72</sup> - Cf: AA.VV, “Revista de Educação, Volume XV, Nº 1, Lisboa, 2007.

<sup>73</sup> - Idem

<sup>74</sup> - Maria José Grosso, *op.cit.* p. 237

<sup>75</sup> Cf: Marianela Cabral, *Como analisar manuais escolares*, 1ª ed. Texto Editora Lisboa, 2005

Os manuais escolares, “enquanto suporte do fazer didáctico”, são vistos como uma das variáveis da acção didáctica e participam na socialização e na transmissão de saberes, reflectindo também a concepção metodológica do ensino, a sua adequação aos contextos e aos objectivos educativos.

Os manuais escolares como “repositório das escolhas mais significativas”, são sinónimos de selecta, de compêndio, ou seja, são vistos como a síntese ou o resumo de matéria a ensinar ou a aprender. Neste sentido, a disposição dos conteúdos a ensinar ou a aprender obedece uma progressão clara, definida e organizada, de forma a contribuir para a segurança de alunos, pais e professores.

A definição de manuais escolares, como “conjunto de materiais/textos, considerados essenciais e suficientes para abordagem da matéria em estudo e também como livros de textos ou instrumento portátil que leva a um actuar de acordo com as instruções”, é equivalente à definição de manuais escolares dada por Bomberger<sup>76</sup>.

Para Bomberger, os manuais escolares são considerados como *livro de texto* porque, pela sua natureza e a sua quase universalidade, são portadores de diversos tipos de textos. Por isso, este pensador considera os textos como o elemento mais importante da estrutura organizacional de qualquer manual escolar.

Como podemos verificar, o conceito de manual escolar é, à partida, uma noção imprecisa, susceptível a várias definições. Este facto faz com que os mesmos apresentem múltiplos objectivos e funções.

### **2.3- Objectivos e funções de manual escolar**

Um manual escolar pode apresentar diferentes objectivos e funções que variam de acordo com o utilizador, a disciplina e o contexto em que é elaborado, intervindo na transmissão de conhecimentos, na consolidação de saberes, no desenvolvimento de capacidade e de competência cultural, técnica e científica dos seus utentes, nomeadamente, os professores e os alunos.

Segundo Marianela Cabral, os manuais escolares aparecem referenciados quer como recurso, quer como programa, oscilando entre a função de substituto do currículo

---

<sup>76</sup> - Cf: Marianela Cabral, *op.cit*, p.5

formal, ou do currículo real e, mais frequentemente, como mediador entre um e outro. A mudança de designação corresponderia, assim, a uma mudança dos objectivos do manual escolar e esta, por sua vez, corresponderia a novos modos de conceber os processos de ensinar e de aprender.

Gérald e Roegiers<sup>77</sup> afirmam que é raro que um manual escolar se oriente exclusivamente para desempenhar uma única função, portanto, qualquer que seja o manual escolar, nunca é totalmente fechado ou aberto, embora possa apresentar-se menos ou mais fechado no que concerne aos conteúdos ou métodos.

Para Matos<sup>78</sup>, os manuais escolares têm uma função de comunicação na medida em que se pretende através deles saber como se estruturam as relações entre informação, saberes e comunicação.

Em relação aos professores, os manuais escolares exercem o papel de formação, transmitindo-lhes orientações para o desenvolvimento de inovações pedagógicas, a gestão das aulas e das avaliações dos seus alunos.

Nos países em que é difícil o acesso a informação científica, o manual escolar é, por vezes, o único livro que entra em casa das famílias, assumindo um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos científicos. Aqui, neste caso, para além de ser um material didáctico, destinado ao ensino e à aprendizagem de uma determinada disciplina, é também um meio de informação de massa.

Uma das funções comuns aos manuais ou livros escolares das diversas disciplinas consiste no seu papel mediador entre um determinado programa e a sua própria adaptação ao contexto do processo do ensino-aprendizagem.

Para todas as disciplinas, os manuais escolares constituem o suporte escrito da matéria a aprender, isto é, permitem a consolidação do conteúdo ensinado, dando continuidade ao estudo iniciado na escola, enformam os objectivos programáticos e concretizam o conhecimento dos conteúdos a ensinar.

Nesta ordem de ideias, muitos pensadores e teorizadores afirmam que, apesar de ter ocorrido uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais ou outros, os manuais escolares continuam a ser o suporte de

---

<sup>77</sup> - Idem.

<sup>78</sup> - Idem

aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz<sup>79</sup>, constituindo um dos recursos educativos mais utilizados pelos professores e alunos.

Em relação aos manuais de Língua Portuguesa, estes são encarados como um instrumento fundamental para a consolidação do sistema de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por conterem de forma sistematizada elementos e situações pedagógicas que proporcionam a assimilação rápida dos alunos, contribuindo desta forma para o desenvolvimento das suas capacidades, mudanças de atitude, e aquisição dos conhecimentos propostos pelos programas (Gérald et al. (1996: 105).

Os manuais escolares da Língua Portuguesa, à partida, devem ser considerados como um meio de comunicação através do qual o aluno recebe a mensagem escolar de uma forma adequada e bem orientada. Por isso, é necessário que os professores definam os critérios para a sua escolha, de modo a poderem encaminhar com êxito o processo educativo dos seus educandos.

Hoje, de acordo com a heterogeneidade do público escolar, a concepção, elaboração e utilização de manuais escolares devem resultar de uma leitura plural. Estes não têm só que se adaptar às novas disposições curriculares, como também têm que se adaptar aos contextos sociais em que a aprendizagem ganha sentido e que estão na base da mudança.

Como facilitadores da estruturação de saber, os manuais escolares da Língua Portuguesa, obedecem, tradicionalmente, a um critério rigoroso no âmbito da sua elaboração, cujos saberes são organizados de acordo com os exercícios e com os resumos preconizados das aulas.

Mas, os manuais escolares da Língua Portuguesa que constituem o objecto deste estudo demonstram que nem sempre é cumprida essa orientação, pois estão totalmente desprovidos de auxiliares didácticos como, por exemplo, a ficha, os exercícios, as orientações metodológicas, etc. Este facto leva os professores da Disciplina de Português a funcionarem como técnicos com base apenas na sua experiência, seleccionam métodos e estratégias que nem sempre se adequam ao contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

---

<sup>79</sup> - Cf: AAVV, “Revista de Educação”, volume XV, número 1, Lisboa, 2007.

## 2.4 - As problemáticas que envolvem a análise de manual escolar

A análise de manuais escolares é devedora de várias leituras implícitas, que vão desde a sua concepção, produção, comercialização e até a sua selecção, adopção e utilização nos espaços educativos.

Segundo Marianela Cabral<sup>80</sup>, quando se pretende analisar um manual escolar, independentemente, da disciplina, do ano de escolaridade e do interesse do aluno, o analista confronta-se com um problema crucial que é o da definição de critérios de análise.

De acordo com esta especialista, um estudo analítico centrado em manuais escolares envolve, geralmente, uma multiplicidade de aspectos materiais, científicos, didácticos e pedagógicos e outros, formando um tecido tão complexo<sup>81</sup> que se torna necessário estabelecer prioridades em relação aos critérios de análise que contribuam, de uma forma metódica para a apreciação das informações relativas a perspectiva ou perspectivas que o estudo se inscreve.

Neste sentido, a análise de manuais escolares deve ser encarada sempre como algo parcial devido ao grande número de variáveis que escapam à investigação. Isto significa dizer que podem ser analisados e estudados através da prática de análise de manuais escolares vários aspectos que vão desde a sua concepção, produção, opção e utilização, adequação ou rejeição, passando pelas questões da concepção de linguagem, de conteúdos, de actividades, de objectivos da educação, do aluno, do professor, das orientações metodológicas e didácticas de conteúdos e de actividades neles existentes, até questões de natureza política ou ideológica.

No caso concreto dos manuais de Língua Portuguesa que constituem o *corpus* deste estudo, a análise reflectirá nos suportes textuais, pois estes manuais apresentam na sua estrutura interna apenas extractos de diversas modalidades textuais de autores de Língua Portuguesa.

---

<sup>80</sup> - Cf: Marianela Cabral, *Como analisar manuais escolares*, 1ª ed. Texto editora, Lisboa, 2005, p.55.

<sup>81</sup> - Segundo Marianela Cabral, esta complexidade resulta-se da amplitude e da diversidade de listas de critérios incluídos na literatura consultada: Freitag e tal, 1985, p. 107; Nunan, 1991, p. 109; Stray, 1999, p. 17; Bravo e Catalan, 1994, p. 77; Diaz e Prieto, 1998, p. 99; Gérard e Roegiers, 1998, p. 260; Tomlinson, 1998, p 2002

## 2.5- Os vários modelos de análise de manual escolar

No caso de manuais escolares de Língua Portuguesa, existem actualmente vários modelos de análise apresentados pelos especialistas. Por exemplo, Artur Parcerisa Aran<sup>82</sup>, de acordo com o trabalho do conselho da Europa centrado no desenvolvimento das competências comunicativas em línguas, propôs quatro âmbitos de análise de manuais de Língua Portuguesa:

- A análise em função das intenções comunicativas;
- A análise dos requisitos para aprendizagem;
- A análise em função da atenção à diversidade do aluno;
- A análise em função de aspectos formais.

A par deste modelo de análise de manuais escolares de Língua Portuguesa, François Richaudeau<sup>83</sup> acrescentou um quinto âmbito de análise:

- A análise em função do conteúdo.

Este quinto âmbito de análise centra-se no conteúdo, é denominado eixo sociocultural e ideológico, e tem como objectivo determinar qual a representação do manual escolar na sociedade.

Numa visão mais alargada acerca da análise de manuais escolares Tucker<sup>84</sup> afirma que, inseridos ou não em determinado modelo, adequado à natureza e ao nível da disciplina a que o manual escolar se reporta, os critérios para a análise de manuais escolares deveriam formar um conjunto suficientemente consistente e flexível que permitisse constituir um padrão ou princípio fornecedor de uma valoração comparativa.

Este especialista afirma ainda que na ausência de qualquer critério predefinido, uma análise de manual escolar deve respeitar três vertentes:

---

<sup>82</sup> - Cf: Artur Parcerisa Aran, *Materiales curriculares. Como elaborá-los, seleccioná- los y usá-los*, Barcelona, 1996, pp. 79 - 96

<sup>83</sup> - Cf: François Richaudeau, *Conception et Production des manuels scolaires. Guide pratique*, Unesco, Belgique, 1979, p.268

<sup>84</sup> - Cf: Marianela Cabral, *op.cit*, p, 55

### 1ª- A vertente técnica;

A análise de manuais escolares reflectida na vertente técnica consiste em analisar diversos factores que permitem o uso concreto e adequado do manual. Este tipo de análise permite obter informações sobre a sua caracterização geral, nomeadamente: o formato e dimensões, peso, encadernação, aspectos formais como, a estrutura, a organização do conteúdo, a existência do índices gerais temáticos e a indicação de fontes e *lay out*, o grafismo, mancha do texto, margens e colunas, mancha cromática e espaço para exercícios.

### 2ª- A vertente científica;

Esta componente de análise reflecte sobre os conteúdos linguísticos (fonológicos, gramaticais, lexicais, discursivos), sobre os conteúdos de índole cultural, e sobre a correcção terminológica.

### 3ª - A vertente didáctica e pedagógica;

Esta componente de análise reflecte sobre um conjunto de aspectos relacionados com o modelo pedagógico e didáctico consubstanciado no manual. Engloba o conteúdo, a sua sequenciação, os organizadores prévios, os elementos facilitadores de motivação, diversidade e interesse, valores e atitudes implícitas; as actividades, neste caso, relacionadas com funções atribuídas ao professor e aluno, os níveis cognitivos para que apontam, a variedade tipológica de textos e níveis de leitura, a ilustração dos conteúdos e suas funções.

Independentemente deste critério, há ainda outros, indicados pelos especialistas desta matéria que, a seguir se indicam:

#### a) - A análise de manuais escolares reflectida na coerência externa:

A análise reflectida na coerência externa de um manual escolar consiste em verificar o seu grau de adequação com os elementos nucleares do programa que defende.



b) - A análise de manuais escolares reflectida na coerência interna:

A análise da coerência interna de um manual, por sua vez, pressupõe um enfoque na articulação equilibrada que os autores / editores dinamizam entre objectivos, conteúdos, metodologias e recursos formais apresentados.

c) - A análise de manual escolar reflectida nos suportes textuais:

A análise de manual escolar reflectida nos suportes textuais consiste em analisar o texto enquanto elemento estruturante dum manual escolar, ou seja, enquanto dispositivo altamente organizado de enunciados que evocam uma gama de operações cognitivas (Doyle, Jackson, p.502)<sup>85</sup>.

d) - A análise de manuais reflectida nos suportes icónicos:

A análise de manuais reflectida nos suportes icónicos pressupõe a atenção à presença ou a ausência de cor. Neste caso, os especialistas recomendam a utilização de quatro cores primárias. Outro aspecto a ter em consideração é a dimensão da imagem, a sua localização em relação ao enunciado de que pode estar dependente, a diversidade e organização de informações nela contida (Peack, 1993, p. 228)<sup>86</sup>.

Na verdade, a utilização adequada e contextualizada das imagens com valor estético pode gerar, em contexto pedagógico, mensagens ricas, capazes de desenvolver a capacidade imaginativa (Calado 1994: 110)<sup>87</sup>.

O objectivo comunicativo das mensagens da imagem determina a forma e a função que podem assumir. O uso das imagens deve ser pensado em função da idade, do contexto educativo e do nível de conhecimentos linguísticos dos alunos. Tradicionalmente, a imagem tem uma função ilustrativa, aparecem muitas vezes associadas a textos para os descrever, explicar ou demonstrar. Este tipo de imagem tanto pode ter uma relação estreita com o sentido global do texto auxiliando, a sua apreensão, como pode ter uma relação parcial, ampliando a explicitação de um enunciado, ou duplicando, pela redundância, certas informações do texto. E também, pode, até, ter

---

<sup>85</sup> - Idem

<sup>86</sup> - Ibidem

<sup>87</sup> - Cf: Maria José Grosso, *op.cit*, pp. 392 - 393.

uma relação distante ou nula com o texto. Quando isso acontece, a imagem assume aqui uma função decorativa<sup>88</sup>.

e) - A análise de manual escolar reflectida nas propostas de actividade:

A análise de manual escolar reflectida nas propostas de actividade recai sobre as estratégias, as tarefas e as actividades (Willians, 1987 e Burdem, 1997)<sup>89</sup>, ou seja, esta componente de análise pressupõe um enfoque sobre as orientações metodológicas e didácticas das tarefas e das actividades contidas num manual escolar.

## **2.6- A análise de manual escolar - as questões metodológicas**

Não há nenhum trabalho de investigação científica que sobreviva à ausência de uma orientação metodológica. A análise de manuais escolares, sendo um trabalho de carácter científico, também não foge a esta regra na medida em que, para a sua concretização, necessita recorrer ao auxílio de vários métodos.

Um dos métodos mais utilizados em análise de manuais escolares é o método de análise de conteúdo. O recurso a este método tem como objectivo tirar partido de um material dito linguístico. No caso da análise do manual escolar, este método é absolutamente necessário. Este método incorpora no seu seio um conjunto de técnicas que permitem descrever de forma objectiva e sistemática o conteúdo manifesto do material linguístico em análise.

As concepções teóricas que enquadram a proposta de análise de conteúdo referida podem ser encontradas na matriz do pensamento, por exemplo, de Laurence Bardin (1977, 2004) e entre outros pensadores.

---

<sup>88</sup> - Ibidem

<sup>89</sup> - Idem

### 2.6.1 - Caracterização das técnicas do método de análise de conteúdo

A *análise de conteúdo* é um conjunto de técnicas de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação<sup>90</sup>, entendendo aqui por comunicação tudo o que é dito ou escrito.

Na primeira metade do século XX, o que marcava a especificidade do método de análise de conteúdo era o rigor e, portanto, a quantificação. Mas tarde, os especialistas compreenderam que a intenção deste método é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou, eventualmente, de recepção do conteúdo manifesto da comunicação, considerando que as modalidades desta inferência podem recorrer a indicadores quantitativos ou não.

Henry e S. Moscovici, citados por Laurence Bardin, afirmam que tudo o que é dito ou escrito, ou seja, tudo o que é comunicação, é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo<sup>91</sup>.

Isto quer dizer que o método de análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas utilizadas em análise de materiais linguísticos como, por exemplo, documentos naturais, os livros, os manuais escolares, etc., ou documentos suscitados pelas necessidades de estudo, que podem ser as repostas a um questionários de inquéritos, testes, experiências, etc.

Segundo Laurence Bardin, o método de análise de conteúdo incorpora três técnicas:

a) A *técnica de análise de conteúdo propriamente dita* que trabalha com mensagens (comunicação). O objectivo desta técnica é a manipulação de mensagens, isto é, o conteúdo de um determinado material linguístico e a sua expressividade, para evidenciar os indicadores que permitam deduzir sobre uma outra realidade que não é a da mensagem.

b) A *técnica de análise documental* que trabalha com documentos. É uma operação ou um conjunto de operações que consiste em representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original a fim de facilitar um estudo ulterior, a

---

<sup>90</sup> - Afirmação de Henry e S. Moscovici citada por Laurence Bardin, no seu livro *Análise de conteúdo*, ed. Persona. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa, 2004, pp.,18 e 19

<sup>91</sup> - Cf: Laurence Bardin, *op.cit.*, p.33

sua consulta e referência. Esta técnica faz-se principalmente através da *classificação*, da *indexação* e da *análise categorial temática*.

A *classificação* consiste em distribuir e organizar os elementos estruturantes do documento em análise por analogias.

A *indexação* é um processo que consiste em reajustar todos os elementos estruturantes do documento em análise para se obter uma maior segurança e eficiência em relação à análise a ser efectuada.

A *análise categorial temática* é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o *inventário*, que consiste isolar os elementos estruturantes do documento em análise, e a *classificação*, que procura repartir os elementos, procurando impor uma certa organização às mensagens.

O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a consulta e armazenagem de informações.

c) A *técnica de análise do discurso* é uma operação ou conjunto de operações semelhantes à técnica de análise de conteúdo propriamente dita. A sua finalidade é procurar ultrapassar a incerteza da visão pessoal do analista, buscando uma leitura válida e generalizável acerca dos materiais linguísticos submetidos à análise.

### **2.6.2- As fases da aplicação das técnicas do método de análise de conteúdo**

Como já foi dito, as técnicas do método de análise de conteúdo podem ser aplicadas em análise de documentos naturais produzidos espontaneamente na realidade, como por exemplo, os livros ou os manuais escolares e os documentos suscitados pela necessidade de estudo, como o caso de respostas a questionários de inquérito, testes, experiências, etc. Estas técnicas trabalham em função de critérios previamente definidos.

A aplicação das técnicas de análise de conteúdo obedece a três fases:

A primeira fase, a chamada pré-análise, é a fase de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Esta fase consiste em estabelecer o contacto com o material linguístico a analisar, deixando-se invadir por impressões e orientações. É a fase da escolha e exploração do material a analisar, de formulação de hipóteses e objectivos, e da dimensão e direcções de análise, em suma é a fase que consiste na constituição de um *corpus* e elaboração dos critérios da análise.

A constituição de um *corpus* implica, muitas vezes escolhas, selecções e regras. Eis as principais regras:

- Regra da exaustividade: uma vez constituído o *corpus* é necessário ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*.

- Regra da representatividade: a análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo. Para proceder a amostragem, necessário se torna descobrir a distribuição das características dos elementos da amostra. Um universo heterogéneo requer uma amostra maior do que um universo homogéneo.

- Regra de homogeneidade: os documentos seleccionados devem ser homogéneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.

- Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informações, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise.

A segunda fase é a fase da exploração do material. Consiste na administração das técnicas sobre o corpus. É a fase de análise propriamente dita, não mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Esta fase consiste essencialmente de operações de codificação e de enumeração, em função de regras previamente formuladas. A codificação corresponde a um processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo. Baseia-se no recorte, enumeração, classificação e a agregação dos dados de material a analisar.

A terceira fase é a fase de tratamento dos resultados e a sua interpretação. É a fase de validação de análise efectuada.

### **3- Estudo analítico das relações entre cânones literários nos manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11ºanos do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe**

#### **3.1- Introdução**

Durante muito tempo, a igreja católica na sua missão evangelizadora era a instituição responsável pela concepção de manuais do ensino do português, segundo os princípios da moral cristã e do sistema político do então regime colonial português. Durante este período, os professores conhecidos por mestre-régio ou mestre-escola, eram considerados entidades responsáveis pela selecção e opção de textos que reflectiam a sociedade nos seus vários aspectos: religiosos, políticos, sociais, culturais, linguísticos, etc.

Hoje, vivemos num mundo plural, em que o confronto de opiniões e saberes fala mais alto do que qualquer sistema de crenças ou ideologias. Neste sentido, a organização de textos nos manuais escolares de Língua Portuguesa é feita hoje pelos agentes educativos preparados pedagógica, científica e juridicamente (Carlos Ceia, 2004: 118 -124). Este processo deve obedecer aos critérios pedagógicos, e não deve ser dependente de qualquer interesse político ou ideológico.

Ainda assim, é preciso saber que este processo apresenta sempre problemas, porque nem todos os textos incluídos nos manuais de Língua Portuguesa são tão adequados como também nem todos aqueles que foram excluídos são tão inadequados como se pode supor. Isto quer dizer que nem sempre aqueles textos ou aquelas obras que julgamos ser textos ou obras de valor cultural relevante cumprem os objectivos e as necessidades educativas em determinados momentos.

Sobre este aspecto, Manuel Gusmão e muitos outros críticos levantaram, nas conferências internacionais sobre o ensino do português (2002- 2007), algumas questões pertinentes sobre a utilidade, a fidelidade e a autenticidade de cânones literários nas aulas de Português, defendendo a sua adequação aos objectivos educativos.

Mas, as questões como «que tipo de relações existe entre a ideia de literatura e a ideia de cânone?», «que tipo de relações existe entre língua e a literatura?», «quais são os objectivos do ensino do Português?», «que cânones para esses objectivos?», «que literatura ensinar?», «como e porquê usar textos literários no ensino do Português?» «que tipo de textos literários usar?», «até que ponto o professor pode confiar nessa ou naquela versão editorial?», segundo estes críticos, são consideradas relevantes quando se aplica o conceito de cânone literário no contexto educativo.

Neste capítulo, procuramos desenvolver um estudo analítico sobre os cânones literários nacionais e estrangeiros ou universais adoptados nos manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11ºanos do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe, assinalando a importância da relação que deve existir entre os mesmos no contexto educativo.

O objectivo deste estudo analítico consiste em compreender o modelo de valor cultural sociopolítico e estético que estes cânones implicam e a sua relação com o ensino da literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe.

Com efeito, para procedermos a um estudo analítico sobre as relações entre os cânones literários escolares é preciso constituir um *corpus* que sirva de suporte material e de fonte de pesquisa sobre o cânone literário.

Um *corpus* é um conjunto de documentos ou materiais linguísticos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos<sup>92</sup>.

Neste estudo analítico, os Manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11ºanos do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe constituem o *corpus* a ser submetido à análise de cânones literários escolares ora anunciada. E, doravante passar-se-á a designar esse conjunto de manuais por *corpus*.

---

<sup>92</sup> - Cf: Laurence Bardin, *op.cit*, p. 118-121

### 3.2- Apresentação e caracterização dos manuais do *corpus*

Os manuais do *corpus* denominam-se *Manual de Língua Portuguesa* e foram adoptados para os alunos do 10º e 11º anos de escolaridade do Ensino Secundário da República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Estes manuais constituem um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa neste país lusófono. É de referir que os mesmos surgiram no âmbito do protocolo de cooperação cultural assinado entre o governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe e da República Portuguesa que se fez representar pela Fundação Calouste Gulbenkian a qual prestou assistência técnica na sua elaboração e contou com o financiamento da Associação Internacional para o Desenvolvimento (IDA) do Banco Mundial<sup>93</sup>.

Estes manuais foram concebidos no âmbito do projecto da expansão e da melhoria qualitativa do ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. A primeira edição destes manuais surgiu no final da década de 80 e a sua segunda edição foi em 1997. Os manuais que constituem o objecto desta análise pertencem à edição de 1997.

A existência desses manuais é a condição essencial para o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. Estes manuais são, antes de mais, livros que aborda interpretativamente o programa do 10º e 11º anos do Ensino Secundário são-tomense e, a par de professores de Português, os mesmos constituem um pilar muito importante no processo do desenvolvimento cognitivo dos estudantes deste ciclo de ensino.

---

<sup>93</sup> - Cf: Manual de Língua Portuguesa da 10ª e 11ª classes da República Democrática de São Tomé e Príncipe, reedição de 1997.



### 3.3- Análise global dos manuais do *corpus*

Um estudo analítico sobre manuais escolares de Língua Portuguesa engloba a análise de competência linguística e a análise de outras competências, como por exemplo, a competência cultural, literária, técnica, metodológica, etc.

Vale sempre a pena lembrar que, sem considerar as concepções e os verdadeiros interesses dos alunos, um manual escolar, enquanto recurso educativo, deve à partida ser responsável pela transmissão de conhecimentos assumindo, por isso, um papel importante na aprendizagem de conteúdos e métodos, assim como de hábitos de trabalho e de vida (Gérard e Roegiers, 1998)<sup>94</sup>.

O modelo metodológico que é exibido no manual escolar, qualquer que seja a sua função, tem um papel muito importante, quer como transmissor de um modelo prescritivo, ou quer exemplificativo de práticas pedagógicas. Permite ao professor funcionar como um técnico aplicador das decisões metodológicas e conteudísticas tomadas previamente para um ensino generalizado a todos os contextos.

A ausência de um modelo metodológico num manual escolar pode levar ao professor a seleccionar estratégias que muitas das vezes não são adequadas a um determinado contexto de ensino.

O manual escolar de Língua Portuguesa, enquanto suporte material da cultura escolar destinado ao ensino-aprendizagem de conteúdos linguísticos e culturais, não tem só que se adaptar às novas disposições curriculares, mas também aos contextos sociais em que a aprendizagem ganha sentido e que estão na base da mudança.

Os manuais de Língua Portuguesa devem ser encarados como um meio de comunicação através do qual o aluno recebe a mensagem escolar de uma forma adequada e deve servir de suporte para a aquisição de várias competências (linguísticas, culturais, literárias, metodológicas, entre outras).

Neste sentido, é necessário definir adequadamente o critério da escolha de manuais de Língua Portuguesa para que os professores de Português possam encaminhar com êxito o processo educativo dos seus educandos.

---

<sup>94</sup> - Idem

Hoje em dia, são muitos e variados os manuais de Língua Portuguesa que proliferam no mercado português e além fronteiras. Tal facto proporciona uma escolha de melhor qualidade.

Segundo Duarte<sup>95</sup>, quando existe uma grande variedade de manuais escolares, os professores têm uma maior possibilidade e responsabilidade no que respeita à sua selecção, opção, utilização ou rejeição.

Já em São Tomé e Príncipe, como nos restantes países africanos de expressão portuguesa, não se verifica esta possibilidade e responsabilidade de selecção, opção, utilização ou rejeição de manuais de Língua Portuguesa, por parte dos professores. Nestes países africanos de expressão portuguesa, em que só existe um único manual de Língua Portuguesa para cada ano de escolaridade, esta questão é, de facto, muito delicada.

Por exemplo, os manuais de Língua Portuguesa em Angola e Moçambique são os mesmos de há 20 anos atrás. São perfeitamente utilizáveis do ponto de vista pedagógico, todavia, apresentam um certo desgaste, que desmotiva professores e alunos.

A nível destes dois países, a partir da 7ª e até à 12ª classes, os manuais são antologias de textos literários organizadas tematicamente em que predominam os autores nacionais. Em Moçambique, estas antologias, organizadas tematicamente, vão da 6ª à 10ª classes. Da 1ª até 5ª classe, a regra é equivalente ao que foi referido anteriormente<sup>96</sup>.

Em Cabo Verde, segundo Maria Helena Lobo<sup>97</sup>, os manuais de Língua Portuguesa em uso são também únicos, propostos pelo Ministério da Educação. E, em São Tomé e Príncipe, a situação é idêntica.

Em relação à Guiné-Bissau, o cenário é mais crítico ainda, pois, não há, no ensino oficial, um manual de Língua Portuguesa propriamente dito. O que existe são

---

<sup>95</sup> - Cf: "Revista portuguesa de educação", vol. XV", op.cit, p.25

<sup>96</sup> - Cf: Ana Maria Martinho, "Manuais e o Ensino do Português em Angola e Moçambique", in *Artigo de Conferência Internacional sobre o Português*.

<sup>97</sup> - Cf: Maria Helena Lobo, *A Língua Portuguesa como Língua segunda nos 7º e 8º anos do Ensino Secundário em Cabo Verde - Contributo para a Formação de professores*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 2008.

fragmentos de textos. É com estes fragmentos de textos que os professores de Português daquele país de expressão portuguesa preparam as suas aulas<sup>98</sup>.

No caso concreto de São Tomé e Príncipe, esta realidade deve-se a um conjunto de factores que vão desde a ausência de uma política definida para a produção, comercialização, selecção e opção de manuais escolares, passando pela própria falta de iniciativa do pessoal docente e dos órgãos de gestão das escolas para reflectir sobre esta questão, até à falta de condições económicas e infra-estruturais.

É de referir que toda a política relacionada com a produção, comercialização, selecção, adopção, opção ou rejeição de manuais escolares deve ser regulamentada com base em legislação que defina os princípios e objectivos orientadores que deverão reger a sua concepção, produção, comercialização e a sua utilização no contexto escolar. Sobre este aspecto, pelo menos em Portugal, o mais recente decreto-lei nº 47 de 28 de Agosto de 2006<sup>99</sup>, define, entre outros, os seguintes princípios e objectivos gerais para a concepção, elaboração, comercialização, escolha e utilização de manuais escolares:

- a) Garantir a liberdade e autonomia científica e pedagógica na concepção e na elaboração dos manuais escolares;
- b) Garantir a estabilidade dos manuais escolares, assegurando a sua qualidade científica e pedagogia;
- c) Garantir a liberdade e a autonomia dos agentes educativos na escolha e na utilização dos manuais escolares;
- d) Reconhecer a competência pedagógica dos órgãos de gestão das escolas na escolha e adopção de manuais escolares;
- e) Garantir a liberdade de mercado e de concorrência na produção, edição e distribuição dos manuais escolares;
- f) Apoiar as escolas no processo de escolha e adopção de manuais escolares
- g) Permitir a autores e editores a previsão das iniciativas a tomar e das tiragens a realizar;
- h) Reconhecer os benefícios da diversidade de iniciativas editoriais;
- i) Garantir a equidade e a igualdade de oportunidade no acesso de manuais escolares aos professores e alunos, etc.

---

<sup>98</sup> - Tive a oportunidade de consultar directamente os colegas cabo-verdianos e guineenses que leccionam a Língua Portuguesa e que também frequentam o curso de mestrado na Faculdade de Letras de Lisboa. Todos foram unânimes em confirmar que só existe um único manual de Língua Portuguesa para cada ano de escolaridade, e asseguraram ainda que só algumas classes têm o manual, no caso da Guiné-Bissau.

<sup>99</sup> - Cf: Diário da República Portuguesa, 2006, decreto-lei nº 47/2006 de 28 de Agosto.

Este decreto-lei encara os manuais escolares como um recurso exclusivo da orientação de trabalhos dos professores e alunos e dá uma certa liberdade e autonomia aos agentes educativos na sua selecção, opção e utilização.

Em São Tomé e Príncipe, o mais recente decreto-lei nº 2/2003 no artigo 40º concernente a recursos materiais educativos definido através da lei de Base do Sistema Educativo são-tomense<sup>100</sup>, considera os manuais escolares como recursos educativos por excelência que merecem especial atenção, mas não define princípios e objectivos que orientem a sua concepção, produção, opção e utilização.

É de sublinhar que esta legislação considera como recursos educativos, para além de manuais escolares, as bibliotecas e mediatecas escolares, os equipamentos laboratoriais e oficinais, os equipamentos para educação física, higiene e desporto escolar.

Hoje em dia, os manuais escolares de Língua Portuguesa obedecem a um conjunto de normas que presidem à sua concepção, produção, comercialização, opção e utilização nas salas de aulas, sendo que estas normas têm a ver, sobretudo, com a adequação dos seus conteúdos temáticos à realidade sociocultural e política de cada país.

À luz do princípio de categorização do método de análise de conteúdo, os manuais do *corpus* em análise podem ser enquadrados dentro da definição avançada por Marianela Cabral<sup>101</sup> como sendo “o conjunto de materiais ou textos considerados como essenciais e suficientes para a abordagem da matéria em estudo”. Pois, estes manuais do *corpus* encontram-se organizados e estruturados na sua totalidade apenas por antologias de textos de autores são-tomenses e de autores dos outros países de expressão portuguesa, os chamados países da CPLP<sup>102</sup>. E estes textos, por sua vez, estão organizados em função de unidades temáticas previamente definidas.

Em relação ao manual do 10º ano, este apresenta seis unidades temáticas. Cada uma das unidades temáticas parte de um tema principal (“O Homem não vive isolado”) e através do qual surgem vários subtemas que vão constituir as seis unidades temáticas referidas, como a seguir podemos conferir:

---

<sup>100</sup> - Cf: “Diário da República de São Tomé e Príncipe”, nº 7, de 2 de Junho 2003. Lei de Base do Sistema Educativo, decreto-lei nº 2 / 2003, artigo 40º (os recursos educativos)

<sup>101</sup> - Marianela Cabral, *op.cit*, p. 5

<sup>102</sup> - CPLP- Comunidade dos países de Língua Portuguesa.

- A primeira unidade temática: «*O Homem não vive isolado, convive e manifesta a sua religiosidade*»;
- A segunda unidade temática: «*O Homem não vive isolado, educa pelo exemplo e pela palavra*»;
- A terceira unidade temática: «*O Homem não vive isolado, reinventa a palavra*»;
- A quarta unidade temática: «*O Homem não vive isolado, canta o amor e satiriza*»;
- A quinta unidade temática: «*O Homem não vive isolado, fantasia e representa o quotidiano*»;
- A sexta unidade temática: «*O Homem não vive isolado, regista e recria os acontecimentos*».

Em relação ao manual do 11º ano, o cenário é igual, pois apresenta como tema principal, (“O Homem insere-se numa comunidade”), e a partir deste tema principal surgem cinco subtemas, que vão constituir as cinco unidades temáticas presentes neste manual, como a seguir podemos conferir:

- A primeira unidade temática: «*O Homem insere-se numa comunidade e luta pela liberdade*»;
- A segunda unidade temática: «*O Homem insere-se numa comunidade e louva os seus heróis*»;
- A terceira unidade temática: «*O Homem insere-se numa comunidade e enaltece a nação*»;
- A quarta unidade temática: «*O Homem insere-se numa comunidade e questiona a vida e o mundo e exterioriza os seus sentimentos*»;
- A quinta unidade temática: «*O Homem insere-se numa comunidade e ficciona a existência e a sociedade*».

Os quadros números 1 e 2 oferecem-nos uma visão panorâmica do modo como estão organizados globalmente os dois manuais do *corpus* em análise.

**Quadro nº 1 - Manual de Língua Portuguesa do 10º Ano do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe.**

<b>Autores</b>	<b>Obras</b>	<b>Textos</b>	<b>Temas</b>
<b>A organização de autores por espaço geográfico e temporal</b>	<b>Obras/ Fontes dos textos</b>	<b>Títulos e tipologias textuais</b>	<b>Unidades temáticas</b>
			<b>Primeira Unidade: <i>O Homem não vive isolado - Convive e manifesta a sua religiosidade</i></b>
<b>Autor são-tomense</b>  Carlos do Espírito Santo (1952)	Revista <i>África nº 10 e 12</i> <i>(Antologia de contos Tradicionais São-Tomenses)</i>	Oferendas e Preces, (narrativa)  Juramentos, Pragas	Superstição, Religiosidade, Hábitos e Costumes São-Tomenses.
<b>Autores angolanos</b>  Carlos Estermann (1895 - 1976)	<i>Etnografia de Angola</i>	Prece	Superstição e rituais angolanos Relação do Homem angolano com os entes queridos já falecidos.
Raul David (1918-2005)	<i>Cantares do nosso povo</i>	Toadas de óbito	Superstição e rituais angolanos
<b>Autor cabo-verdiano</b>  Luís Romeno (1922-)	<i>Cabo Verde - Renascença de uma civilização no Atlântico Médio</i>	Esconjuro Cantigas dos Santos Apóstolos Tabus e feitiços (Poemas)	Tradição oral e popular cabo-verdiana
<b>Autores guineenses</b>  Benjamim Pinto Bull (1916 - 2005)	<i>O Crioulo da Guiné-Bissau. Filosofia e Sabedoria</i>	Tradições e Costumes	Tradição oral e popular guineense, Tema filosófico da sabedoria popular guineense.

<p><b>Autor moçambicano</b></p> <p>André Daniel Clerc (1919 - 2002)</p>	<p><i>Chitlango, Filho de Chefe</i></p>	<p>Prece e Ritual</p>	<p>Tradição oral, o costume e a religiosidade moçambicana.</p>
<p><b>Autores portugueses</b></p> <p>Alberto Correia (1962)</p>	<p><i>À Descoberta de Portugal</i></p>	<p>Coser o pé com o fio torto (narrativa)</p> <p>Tradições (narrativa)</p> <p>Medicina popular (narrativa)</p>	<p>Costumes, hábitos, superstição da tradição portuguesa</p>
<p><b>Autores brasileiros</b></p> <p>Sílvia Romero (1851 - 1914)</p>	<p><i>Folclore Brasileiro</i></p>	<p>Rezas e Benzeduras</p>	<p>Tradição e religiosidade brasileira</p>
<p><b>Autores São-tomenses</b></p> <p>Fernando Reis (1917 - 1992)</p> <p>Carlos do Espírito Santo (1952)</p>	<p><i>Contos tradicionais São-tomenses</i></p> <p><i>Sóia</i></p> <p><i>Contos tradicionais São-tomenses</i></p> <p><i>Aguedê Zó Véssu</i></p>	<p>Rezas e benzeduras A velha e a galinha (Narrativa)</p> <p>A tartaruga e seu compadre gigante (Narrativa)</p> <p>Um grão de milho é o preço de um escravo (Narrativa)</p> <p>Provérbios Adivinhas</p>	<p><b>Segunda Unidade:</b> <i>O Homem não vive isolado - Educa pelo exemplo e pela palavra</i></p> <p>O Papel da fábula, dos provérbios e adivinhas na transmissão de valores morais e cívicos aos mais novos</p> <p>A história da tartaruga</p>

<p><b>Autores cabo-verdianos</b></p> <p>Luís Romano (1922)</p>	<p><i>Cabo Verde - Renascença de uma civilização no Atlântico Médio</i></p>	<p>Provérbios Adivinhas</p>	<p>O Papel da fábula, do provérbios e adivinhas na transmissão de valores morais e cívicos aos mais novos</p>
<p><b>Autor guineense</b></p> <p>Benjamim Pinto Bull (1916 - 2005)</p>	<p><i>O Crioulo da Guiné-Bissau. Filosofia e Sabedoria</i></p>	<p>Provérbios e Adivinhas</p>	<p>O Papel de provérbios e adivinhas na transmissão de valores morais e cívicos aos mais novos</p> <p>Conto e tradição popular guineense</p>
<p><b>Autor português</b></p> <p>Adolfo Coelho (1847 - 1919)</p>	<p><i>Contos tradicionais portugueses</i></p>	<p>O doutor grilo (Diálogo)</p>	<p>Tradição popular portuguesa</p>
<p><b>Autor brasileiro</b></p> <p>Sílvia Romero (1851 - 1914)</p>	<p><i>Folclore brasileiro</i></p>	<p>Adivinha, Adivinhão! (Narrativa)</p>	<p>Tradição popular brasileira</p>



<p><b>Autor são-tomense</b></p> <p>Marcelo da Veiga (1896 - 1976)</p>	<p><i>“O Conto do Ossobó”</i></p>	<p>A minha pena (Poema)</p>	<p><b>Terceira Unidade: <i>O Homem não vive isolado - Reinventa a palavra</i></b></p>
			<p>Apelo à reconstrução da pátria e da identidade nacional são-tomense</p>
<p><b>Autor angolano</b></p> <p>Agostinho Neto (1922 - 1979)</p>	<p><i>A Renúncia Impossível</i></p>	<p>A tua mão poeta (Poema)</p>	<p>Apelo à reconstrução da pátria e da identidade nacional angolana</p>
<p><b>Autores cabo-verdianos</b></p> <p>Osvaldo Alcântara (1937)</p> <p>Aguinaldo Fonseca (1922)</p>	<p><i>Claridade, 5</i></p>	<p>Pura saudade da poesia (Prosa)</p>	<p>Apelo à reconstrução da pátria e da identidade nacional cabo-verdiana</p>
	<p><i>Linha do Horizonte</i></p>	<p>Nova poesia (Poema)</p>	
<p><b>Autores guineenses</b></p> <p>Vasco Cabral (1926 - 2005)</p> <p>Amílcar Cabral (1924 - 1973)</p>	<p><i>A Luta é a Minha Primavera</i></p>	<p>Onde está a poesia (Poema)</p>	<p>O papel da poesia na construção da identidade cultural e nacional Guiné-Bissau</p>
	<p><i>Antologia poética da Guiné-Bissau</i></p>	<p>...Não, Poesia (Poema)</p>	
<p><b>Autor moçambicano</b></p> <p>Mia Couto (1955)</p>	<p><i>Cronicando</i></p>	<p>Inventar palavras (Prosa)</p>	<p>A Língua Portuguesa A palavra enquanto elemento fundamental da comunicação</p>

<p><b>Autor português</b></p> <p>Maria Rosa Colaço (1935 - 2004)</p> <p>António Ramos Rosa (1924)</p> <p>Manuel Alegre (1936)</p>	<p><i>Crónicas</i></p>	<p>Palavras (Poema)</p>	<p>A palavra enquanto elemento fundamental da comunicação</p>
	<p><i>Boca incompleta</i></p>	<p>Palavras (Poema)</p>	<p>A palavra enquanto elemento fundamental da comunicação</p>
	<p><i>O Canto e as Armas</i></p>	<p>As palavras (Poemas)</p>	<p>A palavra enquanto elemento fundamental da comunicação</p>
<p><b>Autor são-tomense</b></p> <p>Fernando Reis (1917 - 1992)</p>	<p>Sóia</p>	<p>Cantiga de escárnio Cantigas de maldizer (Poemas em língua nacional)</p>	<p><b>Quarta Unidade:</b> <i>O Homem não vive isolado - Canta o amor e satiriza</i></p> <p>Crítica social são-tomense</p> <p>Valorização da cultura popular nacional</p>
<p><b>Autor angolano</b></p> <p>Raul David (1918 - 2005)</p> <p>Carlos Estermann (1895 - 1976)</p>	<p><i>Cantares do Nosso Povo</i></p> <p><i>Etnografia de Angola Vol. 2</i></p>	<p>Cantiga (Poema)</p> <p>Sátiras e remoque (Poema satírico)</p> <p>Cantar de Amor (Poema lírico)</p>	<p>Crítica social angolana</p>

<p><b>Autor cabo-verdiano</b></p> <p>Luís Romano (1922)</p>	<p><i>Cabo Verde - Renascença de uma civilização no Atlântico Médio</i></p>	<p>Sufrimento profundo (Poema lírico)</p> <p>Mal de amor Gulosa (Poema)</p> <p>Linguagem de namorados (Diálogo)</p>	<p>O drama do amor ausente</p>
<p><b>Autor moçambicano</b></p> <p>Orlando Mendes (1916 - 1990)</p>	<p><i>Sobre Literatura Moçambicana</i></p>	<p>O meu mentiroso/ A minha mentirosa (Poema)</p>	<p>Cantigas tradicionais e populares moçambicanas</p>
<p><b>Autores portugueses</b></p> <p>D. Dinis (1261-1335)</p>	<p><i>Cancioneiro da Biblioteca Nacional</i></p>	<p>Cantiga de amigo (Poema)</p> <p>Cantiga de amor (Poema)</p> <p>Cantiga de escárnio (Poema)</p> <p>Cantiga de maldizer (Poema)</p>	<p>O amor</p> <p>A saudade</p> <p>Crítica social</p>
<p><b>Autor brasileiro</b></p> <p>Sílvia Romero (1851 - 1914)</p>	<p><i>Cantos populares do Brasil</i></p>	<p>Cantigas de amigo (Poema)</p> <p>Cantiga de amor (Poema)</p> <p>Cantiga de escárnio (Poema)</p> <p>Cantiga de maldizer (Poema)</p>	<p>O amor</p> <p>A saudade</p> <p>Crítica social</p>

<p><b>Autor são-tomense</b></p> <p>Fernando Reis (1917 - 1992)</p>	<p><i>“Sóia, Povô Flóga”</i></p>	<p>Tchiloli, texto folclórico (prosa)</p>	<p><b>Quinta Unidade: O Homem não vive isolado - Fantasia e representa o quotidiano</b></p> <p>Folclore tradicional São-Tomense.</p>
<p><b>Autores portugueses</b></p> <p>Alexandre Lima Carneiro (1955)</p> <p>Gil Vicente (1465 - 1536)</p>	<p><i>Romanceiro tradicional português</i></p> <p><i>Auto da Barca do Inferno</i></p>	<p>A Nau Catrineta (Poema)</p> <p>Auto da Barca do Inferno (Drama)</p>	<p>Canção popular portuguesa</p> <p>Crítica social</p>
<p><b>Autor Brasileiro</b></p> <p>Sílvia Romero (1851 - 1914)</p>	<p><i>Contos populares do Brasil</i></p>	<p>Dona Infanta (Poema)</p>	<p>Canção popular brasileira</p>
<p><b>Autor angolano</b></p> <p>Pepetela (1941)</p>	<p><i>Lueji</i></p>	<p>Narrativa histórica Um conselho</p>	<p><b>Sexta Unidade: O Homem não vive isolado -Regista e recria os acontecimentos</b></p> <p>A luta pelo poder em Angola</p>
<p><b>Autores guineenses</b></p> <p>Amílcar Cabral (1924 - 1973)</p>			<p>A luta pela valorização da identidade cultural africana</p>

<p><b>Autor moçambicano</b></p> <p>Alexandre Lobato (1763 - 1844)</p>	<p><i>Quatro Escudos e Uma Evocação para a História de Maputo</i></p>	<p>Ocupação holandesa de Maputo (Prosa)</p>	<p>A história da ocupação holandesa da cidade de Maputo</p>
<p><b>Autores portugueses</b></p> <p>Fernão Lopes (? 1378 - 1459)</p> <p>Pêro Vaz de Caminha (1437 - 1500)</p> <p>João de Barros (1496 - 1570)</p> <p>Alexandre Herculano (1810 - 1877)</p>	<p><i>Crónica de D. João I</i></p> <p><i>Carta a El-Rei D. Manuel</i></p> <p><i>Décadas da Ásia</i></p> <p><i>Opúsculos</i></p>	<p>Das tribulações que Lisboa padecia por minguia de mantimentos (Prosa)</p> <p>Carta (Prosa)</p> <p>Prólogo da Década I e II (Prosa)</p> <p>A formação de Portugal (Prosa)</p>	<p>História de Portugal do século XV</p> <p>História de conquista portuguesa do oriente</p> <p>O reinado de Afonso D. Henriques</p>
<p><b>Autores brasileiros</b></p> <p>Joaquim Nabuco (1849 - 1910)</p> <p>Euclides da Cunha (1866 - 1909)</p>	<p><i>O Direito do Brasil</i></p> <p><i>Um Paraíso Perdido</i></p>	<p>Esforço português no Brasil (Prosa)</p> <p>Amazónia (Prosa)</p>	<p>A história da presença portuguesa no Brasil</p> <p>A geografia e história do rio Amazónia</p>

**Quadro nº 2 – Manual de Língua Portuguesa do 11º ano do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe.**

<b>Autores</b>	<b>Obras</b>	<b>Textos</b>	<b>Temas</b>
<b>A organização de autores por espaço geográfico e temporal</b>	<b>Obras/ Fontes dos textos</b>	<b>Títulos e tipologias textuais</b>	<b>Unidades temáticas</b>
			<b>Primeira Unidade: <i>O Homem insere-se numa comunidade - Luta pela liberdade</i></b>
<b>Autor são-tomense</b>			
Carlos do Espírito Santo (1952)	<i>Poesia do colonialismo</i>	Sensações do poeta Noite deserta Que esperas A puíta (Poemas)	O papel da poesia na vida sociopolítica.
Alda do Espírito Santo (1926)	<i>É o nosso solo sagrado da terra</i>	Direito à vida (Poema)	A valorização do Homem negro Apelo à resistência contra a opressão colonial.
<b>Autores Angolanos</b>			
Agostinho Neto (1922 - 1979)	<i>Sagrada Esperança</i>	Aspiração Havemos de voltar Campos verdes (Poemas)	Apelo a liberdade
Alda Lara (1930 - 1962)	<i>Poemas</i>	De Longe (Poema)	A esperança

Jofre Rocha (1941)	<i>Tempo de Cicio</i>	Canto eterno (Poema)	Memória aos mártires da liberdade
António Cardoso (1933)	<i>Poetas Angolanos</i>	É inútil chorar (Poema)	A afirmação da identidade cultural  Palavras de encorajamento pela luta de libertação nacional
<b>Autores cabo-verdianos</b>			
Eugénio Tavares (1867 - 1930)	<i>Brava</i>	Hinos (Poema)	Palavras de encorajamento pela luta de libertação nacional
Ovídio Martins (1928)	<i>100 Poemas</i>	Flagelados do vento-leste (Poema)	Palavras de encorajamento pela luta de libertação nacional
<b>Autores guineenses</b>			
Hélder Proença (1956)	<i>Mantenhias para Quem Luta!</i>  <i>Momentos primeiros da construção</i>	Mãe Escreverei mais um poema (Poema)	Palavras de encorajamento pela luta de libertação nacional
Agnelo Regalla (1952)	<i>Mantenhamos para Quem luta</i>	Depois de mim (Poema)	Palavras de encorajamento pela luta de libertação nacional
<b>Autores moçambicanos</b>			
Noémia de Sousa (1926 -2002)	<i>Moçambique 58 - Notícias de Lourenço Marques, 1958-03-07</i>	As Ilhas Saudade (Poema)  Se me quiseses conhecer (Poema)	História da colonização portuguesa em Moçambique  Palavras de encorajamento pela luta de libertação nacional
Armando Guebuza (1943)	<i>Antologia temática de Poesia Africana, 2</i>	Esses tempos estranhos (Poema)	

Orlando de Albuquerque (1925 - 1997)	<i>Poesia em Moçambique, 1951</i>	Surge et ambula (Poema)	Palavras de encorajamento pela luta de libertação nacional
<b>Autores são-tomenses</b>			<b>Segunda Unidade: O Homem insere-se numa comunidade - Louva os seus heróis</b>
Alda do Espírito Santo (1926)	<i>É Nosso o Solo Sagrado da Terra</i>	Requiem para Amílcar Cabral (Poema)	Homenagem à figura histórica e lendária são-tomense.
Carlos do Espírito Santo (1952)	<i>Poesia do Colonialismo</i>	Mandela (Poema)	Homenagem à figura heróica de Amílcar Cabral
		Cabral (Poema)	Homenagem à figura heróica africana
<b>Autor angolano</b>			
Costa Andrade (1936)	<i>Poesia com armas</i>	Hoje (Poema)	Apelo à afirmação da identidade nacional.
<b>Autor cabo-verdiano</b>			
Aguinaldo Fonseca (1922)	<i>Linha do Horizonte</i>	Nova poesia (Poema)	O papel da poesia na construção da identidade cultural nacional
<b>Autores guineenses</b>			
Agnello Regalla (1952)	<i>Mantenhas para Quem Luta!</i>	Camarada Amílcar Cabral (Poema)	Mensagem de encorajamento aos compatriotas africanos pela reconstrução nacional



<p><b>Autor português</b></p> <p>Luís de Camões (1524 - 1580)</p>	<p><i>Os Lusíadas</i></p>	<p>Os Lusíadas (estrofes 1, 2, 94, 95, 96, 97 e 98) (Poema épico)</p>	<p>História da expansão portuguesa à África e ao Oriente</p> <p>Mensagem de encorajamento aos compatriotas africanos pela reconstrução nacional</p> <p>História da expansão portuguesa</p>
<p><b>Autores brasileiros</b></p> <p>Basílio da Gama (1740 - 1795)</p>	<p><i>O Uruguai</i></p>	<p>O Uruguai (Poema épico)</p>	<p>História da colonização portuguesa no Brasil</p> <p><b>Terceira Unidade:</b> <i>O Homem insere-se numa comunidade - Enaltece a Nação</i></p>
<p><b>Autores são-tomenses</b></p> <p>Alda Espírito Santo (1926)</p>	<p><i>É Nosso o Solo Sagrado da Terra</i></p>	<p>Grito de alerta (Poema)</p>	<p>Apelo à reconstrução nacional</p>
<p>Carlos Espírito Santo (1952)</p>	<p><i>Poesia do Colonialismo</i></p>	<p>Gente de Angola (Poema)</p>	
<p><b>Autores angolanos</b></p> <p>Jofre Rocha (1941)</p>	<p><i>Assim se fez madrugada Tempo de Cicio</i></p>	<p>Canto para Angola (Poema)</p> <p>Cântico de alforria (Poema)</p>	<p>Canto de louvor ao mar, enquanto sustento humano e veículo da escravidão</p>
<p>Manuel Rui (1941)</p>	<p><i>Cinco vezes Onze. Poemas em Novembro</i></p>	<p>Bandeira (Poema)</p>	<p>Louvor a independência nacional angolana</p>
<p><b>Autores cabo-verdianos</b></p> <p>Ovídio Martins (1928)</p>	<p><i>Cabo Verde</i></p> <p><i>Momentos</i></p>	<p>Ilha a Ilha (Prosa) Hino ao dia novo (Poema)</p>	<p>Apelo à construção nacional cabo-verdiana</p>

<p><b>Autor moçambicano</b></p> <p>Armando Guebuza (1943)</p>	<p><i>Antologia temática de poesia africana</i></p>	<p>Mãe África (Poema)</p>	<p>Louvor à África</p>
<p><b>Autor português</b></p> <p>Luís de Camões (1524 - 1580)</p>	<p><i>Os Lusíadas</i></p>	<p>Adamastor, estrofes 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 e 44 (Poema épico)</p>	<p>Louvor à bravura humana</p> <p><b>Quarta Unidade: <i>O Homem insere-se numa comunidade - Questiona a vida e o mundo e exterioriza os seus sentimentos</i></b></p>
<p><b>Autor são-tomense</b></p> <p>Costa Alegre (1864 - 1890)</p>	<p><i>Versos</i></p>	<p>Longe Aurora Recordação (Poemas líricos)</p>	<p>A defesa da identidade cultural e nacional</p>
<p>Francisco José Tenreiro (1921 - 1963)</p>	<p><i>Ilha de Nome Santo</i></p>	<p>Vontade de viver Romance de Sinhá Carlota Ilha de nome santo Coração em África (Poemas)</p>	<p>A relação do poeta com as ilhas de São Tomé e Príncipe</p>
<p>Alda do Espírito Santo (1926)</p>	<p><i>É Nosso o Solo Sagrado da Terra</i></p>	<p>Em torno da minha baía No mesmo lado da canoa (Poemas)</p>	<p>Apelo à solidariedade O patriotismo</p>
<p>Marcelo da Veiga (1896 - 1976)</p>	<p><i>O Canto de Ossobó</i></p>	<p>O batuque É vergonha ou quê? (Poemas)</p>	<p>A defesa da identidade cultural e nacional</p>

Maria Manuela Margarido (1925 - 2007)	<i>Poetas de São Tomé e Príncipe</i>	Paisagem Na beira do mar (Poemas)	A defesa da identidade cultural nacional
<b>Autores angolanos</b>	<i>No Reino de Caliban - 2</i>	Declaração (Poema)	
António Jacinto (1924 - 1991)	<i>Poemas</i>	Carta de um contratado (Poema)	Declaração do amor de um serviçal de roça a uma mulher de raça branca
	<i>Poemas</i>		
Alda Lara (1930 - 1962)		Prelúdio Círculo Regresso Romance (Poemas)	A saudade
	<i>Sagrada Esperança</i>		
Agostinho Neto (1922 - 1979)		Kinaxixi O caminho das estrelas (Poemas)	Mensagem de encorajamento aos compatriotas africanos pela construção de uma África melhor.
<b>Autor cabo-verdiano</b>	<i>Poesia de Cabo Verde</i>	Solilóquio junto do mar parado (Poema)	
Manuel Lopes (1907 - 2005)	<i>Poesias - I</i>	Poema do mar (Poema)	A emigração
Jorge Barbosa (1902 - 1971)	<i>Poesia de Cabo Verde</i>	Presença (Poema)	Louvor ao mar
Osvaldo Alcântara (1937)			
<b>Autores guineenses</b>	<i>Luta é a Minha Primavera</i>	Disseram-me que parasse (Poema)	Louvor à África Crítica ao racismo
Vasco Cabral (1926 - 2005)	<i>Não Posso Adiar a Palavra</i>	O último adeus de um combatente (Poema)	A saudade
Hélder Proença (1956)		Nós somos, Uma carta para ti, amor (Poemas)	Crítica ao racismo Manifestação do sentimento do amor

<b>Autores moçambicanos</b>			
	<i>Canto do amor natural</i>	Sonho da mãe negra Aqui nascemos (Poemas)	Louvor à África
	<i>Poetas de Moçambique</i>	Moças das docas (Poema)	Emancipação feminina
	<i>Poemas</i>	Poesia Feliz daquele (Poemas)	A liberdade poética
	<i>Cela Maria Karingana Ua Karingana</i>	O que é amor e o que é liberdade? (Poema)  In memoriam Interrupção (Poemas)	O conceito de amor e de liberdade
<b>Autores portugueses</b>			
	<i>Folhas Caídas</i>	Este inferno de amar (Poema)	A problemática do amor
	<i>Livro de Mágoas</i>	Alma perdida	O desencanto do amor A expressão do sentimento do desgosto
	<i>Charneca em Flor</i>	Ser poeta (Poemas)	A concepção do poeta
	<i>Só</i>	Viagens na minha terra (Poema)	A relação do sujeito poético com a infância
	<i>O Livro de Cesário Verde</i>	Cristalizações	Oposição cidade/campo

Sofia de Melo Breyner Andresen (1919 - 2004)	<i>O Livro Sexto</i>  <i>Dia do mar</i>	Para atravessar contigo o deserto do mundo (Poema)  Quem como eu (Poema)	A possibilidade que o ser humano tem para descobrir o mundo  A problemática do instante, do fluir das coisas.
José Régio (1901 - 1969)	<i>Poemas de Deus e do Diabo</i>	Cântico negro (Poema)	Oposição entre o sujeito poético e os outros
Miguel Torga (1907 - 1995)	<i>Diário - I</i> <i>Nihil Sibi</i>	Pietá Universidade (Poemas)	O Amor
António Ramos Rosa (1924)	<i>Respirar a Sombra Viva</i>	No silêncio da terra (Poema)	A relação do sujeito poético com a natureza
Eugénio de Andrade (1923)	<i>Prosa, Poesia até amanhã</i>	Urgentemente Metamorfose da palavra (Poemas)	O Amor
<b>Autores brasileiros</b>			
Jorge de Lima (1893 - 1953)	<i>Obra Poeta</i>	Pelo voo de Deus quero me guiar Motivo (Poemas)	A fé cristã
Cecília Meireles (1901 - 1964)	<i>Viagem</i> <i>Vaga Música</i>	Improviso (Poema)	A canção como instrumento de libertação do sofrimento
Vinícius de Moraes (1913 - 1980)	<i>Antologia Poética</i>	Sonata de amor perdido (Poema) Soneto de	O Amor
Carlos Drummond de Andrade (1902 - 1987)	<i>Poemas</i>	Separação (Poema) Elegia (Poema)	

			<b>Quinta Unidade: O Homem insere-se numa comunidade - Ficciona a existência e a sociedade</b>
<b>Autor são-tomense</b>			
Albertino Bragança (1944)	<i>Rosa do Riboque e Outros Contos</i>	Solidão (Prosa)	A realidade sociocultural são-tomense
<b>Autores angolanos</b>			
Luandino Vieira (1935)	<i>Luuanda</i>	Luuanda (Prosa)	A realidade sociocultural angolana
Uanhenga Xitu (1924)	<i>Mestre Tamoda e Outros Contos</i>	Mestre Tamoda (Prosa)	
Pepetela (1941)	<i>Lueji</i>	Quatro séculos atrás (Pelo menos) ... (Prosa)	
<b>Autores cabo-verdianos</b>			
Baltazar Lopes (1907 - 1990)	<i>Chiquinho</i>	Chiquinho (Prosa)	O problema da emigração em Cabo-Verde
Orlanda Amarílis (1924)	<i>A Casa dos Mastro</i>	Maria da Luz (Prosa)	A ficção cabo-verdiana
<b>Autores moçambicanos</b>			
Luís Bernardo Honwana (1942)	<i>Eles mataram o Cão-Tinhoso</i>	O Cão-Tinhoso (Prosa)	A ficção moçambicana
Ungulani Ba Ka Khosa (1957)	<i>Ualalapi</i>	UALALAPI (Prosa)	A ficção moçambicana
Mia Couto (1955)	<i>Vozes anoitecida</i>	As baleias de Quissioco (Prosa)	

<b>Autores portugueses</b>			
Camilo Castelo Branco (1825 - 1890)	<i>Amor de Perdição</i>	Mariana (Prosa)	O amor
Alves Redol (1911 - 1969)	<i>Gaibéus</i>	Arroz à foice (Prosa)	A vida dos ceifeiros
Agustina Bessa Luís (1922)	<i>A Sibila</i>	O Carteiro bateu (Prosa)	A vida de um carteiro
Fernando Namora (1919 - 1989)	<i>Retalhos da vida de um médico</i>	E vivem lá Homens (Prosa)	A doença
David Mourão-Ferreira (1927 - 1989)	<i>Um amor feliz</i>	Um amor feliz (Prosa)	O amor
José Saramago (1922)	<i>Memorial do convento</i>	Minha mãe, esta é a minha mulher (Prosa)	A vida de soldados portugueses no tempo de batalha
<b>Autores brasileiros</b>			
José Lins do Rego (1901 - 1957)	<i>Pedra Bonita</i>	Por baixo da tamarineira... (Prosa)	A vida quotidiana brasileira
Machado de Assis (1839 - 1908)	<i>Helena</i>	Amor (Prosa)	O amor paternal
Graciliano Ramos (1892 - 1953)	<i>Vidas Secas</i>	Vidas Secas (Prosa)	A vida conjugal
Jorge Amado (1912 - 2001)	<i>Capitães da Areia</i>	O Tripiche (Prosa)	O fenómeno “meninos de rua”
Erico Veríssimo (1905 - 1975)	<i>O Tempo e o Vento</i>	Ana Terra (Prosa)	A história da vida de Ana Terra

### **3.4 - Estudo analítico de cânones literários adoptados nos manuais do *corpus*:**

#### **Os critérios de categorização de análise**

Como já vimos anteriormente, uma análise de manuais escolares pode reflectir sobre vários aspectos. Neste caso concreto, a análise ora anunciada reflecte sobre cânones literários adoptados nos manuais do *corpus* em referência, isto é, manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11ºano do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe.

A opção por este estudo analítico prende-se com a necessidade de conhecer o tipo de cânone literário escolar existente nestes manuais e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. Este estudo analítico recaiu sobre os manuais destes dois ciclos de ensino porque estes correspondem oficialmente ao fim do ensino secundário em São Tomé e Príncipe. Embora exista uma proposta de implementação do 12ºano no país, infelizmente, nunca chegou a estar em vigor, pelo que, o 10º e 11ºanos são considerados, à partida, como ensino Pré-Universitário naquele país de expressão portuguesa.

De acordo com este facto, consideramos que há toda a necessidade de os alunos da área humanística adquirirem um conhecimento não só da literatura local, mas também da literatura universal. Por isso, devem conhecer textos de vários autores. E, para que isto aconteça é necessário que haja relações entre cânones literários escolares de autores nacionais e dos restantes países de Língua Portuguesa.

Se tomarmos como referência, a definição de cânones literários escolares dada por António Branco<sup>103</sup>, “ como sendo o conjunto de obras, ou de textos que os programas oficiais do Português do Ensino Secundário consideram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da excelência e de variedade de um património cultural nacional merecedor de conservação e perpetuação”, neste caso, faz sentido dizer que as relações entre os cânones literários escolares de autores nacionais e estrangeiros ou universais no contexto do ensino de literatura em geral e de Língua Portuguesa, em particular, constituem um instrumento estratégico fundamental para a compreensão da nossa própria cultura e a dos outros.

---

<sup>103</sup> - Cf: António Branco, Pedagogia de cânone literário escolar: Adequação e violência, rejeição e desejo, in [www. uc.pt/ ensaio/ cânone. html](http://www.uc.pt/ensaio/canone.html), 2000.



O objectivo deste estudo analítico consiste em proceder à inventariação e à descrição das relações que existem entre vários cânones literários escolares existentes nestes manuais para analisar as temáticas que os mesmos veiculam, e a sua implicação na formação da cultura literária dos alunos deste nível de ensino.

Segundo as propostas do método de análise de conteúdo, qualquer análise que se pretende levar a cabo carece sempre de uma grelha de categorização para cada material linguístico a analisar<sup>104</sup>. Isto quer dizer que não há uma grelha de categorização igual para todos os materiais linguísticos a serem analisados, como é o caso de cânone literário.

As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico. Esse agrupamento é efectuado de acordo com o carácter comum destes elementos<sup>105</sup>.

Há vários critérios de categorização que um analista pode seleccionar a partir de um material linguístico a analisar segundo os objectivos que se pretende atingir.

No caso concreto do estudo analítico de cânones literários escolares a partir dos manuais do *corpus*, seleccionado e de acordo com os objectivos propostos para este estudo, os critérios de categorização de análise em causa serão os seguintes:

- \* A relação entre os autores, tendo em conta a nacionalidade e a época em que cada qual se encontra inserido;

- \* A relação entre os autores e os seus respectivos textos;

- \* A relação entre os textos e as temáticas que os mesmos abordam.

### **3.4.1 - A análise da relação autor / país / época**

Como sabemos, atrás de cada obra encontra-se uma entidade que a produziu, isto é, o seu autor ou a sua autora que dialoga com vários outros autores do passado sobre a cultura e tradição literária de épocas e locais diferentes.

---

<sup>104</sup> - Cf: Laurence Bardin, *op.cit*, p. 117 - 119

<sup>105</sup> - Idem

Os autores incluídos nas antologias de textos que constituem o cânone literário escolar dos manuais do *corpus* em análise são na sua totalidade autores dos países de expressão portuguesa, ou seja, os autores da CPLP<sup>106</sup>. Os autores africanos em geral, e os autores são-tomenses, em particular, na sua maioria esmagadora pertencem à segunda metade do século XX, o período que coincide com os processos da formação da nacionalidade, isto é, da independência política e cultural nacional.

Os autores portugueses e brasileiros variam entre os períodos clássicos, modernos e contemporâneos.

Regista-se um certo equilíbrio entre os autores nacionais e os autores dos restantes países da CPLP, quanto ao número de textos existentes em cada unidade temática que constitui a estrutura interna dos manuais do *corpus* em análise.

Em relação aos autores são-tomenses, ao resgatarem da literatura oral as lendas, os mitos, as histórias do passado colonial e as superstições ancestrais que circulam na boca do povo, tentaram reconstruir, reinventar e reformular através da escrita literária estas ancestralidade perdidas durante a fase colonial, ao mesmo tempo que procuram delinear o projecto de uma cultura literária nacional moderna.

É de referir que são estes tipos de textos em articulação com outros textos de autores dos restantes países de expressão portuguesa que fazem parte de cânone literários presentes nos manuais do *corpus* referenciados

### **3.4.2 A análise da relação autor / texto / título / obra**

Independentemente do país e da época a que os textos se reportam, cada texto apresentado nestes manuais do *corpus*, contém um título e também contém a identidade do seu autor e a fonte de onde foi retirado. Há ocorrências de casos em que vários textos pertencem a um mesmo autor e a uma mesma obra.

Estes textos variam entre textos literários e não literários, textos em verso e textos em prosa. É de sublinhar que existe um certo equilíbrio entre estas modalidades e géneros textuais.

---

<sup>106</sup> - CPLP- Comunidade de países de Língua Portuguesa. Fazem parte desta comunidade os seguintes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Como sabemos, o texto é um objecto cultural, o produto da experiência do escritor ou da escritora. Há, entretanto, uma relação tripartida e de cumplicidade entre a entidade criadora do texto, o texto em si e o leitor. Sem escritor ou escritora não há produção literária (textos ou obras), e sem leitor para a consumir, esta perde a sua vitalidade, e, consequentemente, perde a razão da sua existência (Jacinto do Prado Coelho, 1977)<sup>107</sup>.

Os textos têm muita importância na nossa vida quotidiana. Com efeito, apesar de vivermos hoje num mundo convencional, onde os implícitos culturais são praticamente consumidos em quase todos os momentos e em quase todos os lugares através de todas as formas e meios de comunicação, das mais simples até as mais sofisticadas, a rádio, a televisão, o computador, a internet, etc., os textos continuam a ser o instrumento cultural mais utilizado nas escolas e fora delas.

Segundo Torre<sup>108</sup>, os textos constituem um veículo privilegiado de acesso a diferentes formas de linguagem, a um melhor conhecimento do nosso mundo e dos outros, podendo mesmo tornar-se um instrumento através do qual se forma a nossa cosmovisão. Este pensador considera ainda que os textos escritos exercem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, se a leitura e a memorização do seu conteúdo não forem as únicas metas a atingir por parte dos alunos.

Os textos estão quase em todos os momentos e espaços da vida das pessoas, apresentando-se em várias realizações e modalidades. Os textos encontram-se afixados em uma gama variadíssima de suportes, a voz, o telefone, teleconferência, videofone, computador (correio electrónico), cassette vídeo, os vídeo discos, cassetes-áudio, os discos, meios sonoros, emissão da rádio, televisão, filmes, imprensa, manuscritos, etc.

No domínio da linguística, o termo texto denomina qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores recebem, produzem ou trocam<sup>109</sup>. Assim, não pode existir acto de comunicação linguística sem um texto. As actividades e os processos linguísticos são analisados e classificados em função da relação do utilizador e de qualquer interlocutor ou quaisquer interlocutores com o texto, quer este seja considerado como um produto acabado, como um artefacto ou como um objectivo, quer como um produto em processo de elaboração.

---

<sup>107</sup> - Cf: Jacinto do Prado Coelho, *A letra e o leitor*, 2ª ed. Temas e problemas, Lisboa, 1977, pp.

<sup>108</sup> - Cf: Marianela Cabral, *op.cit*, p. 60.

<sup>109</sup> - Cf: AAVV, *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação*, 1ª ed., Conselho da Europa, Edição portuguesa, 2001, p.136.

Sendo uma unidade básica de significado em relação a uma língua, o texto é um dispositivo altamente organizado de enunciados que evocam uma gama de operações cognitivas (Doyle in Jackson, 1992, p. 502, cf: Marianela Cabral, *op.cit*, p.60).

Nessa concepção alargada do significado do termo texto, este pode ser visto como o sinónimo de todo o discurso fixado pela escrita (Ricoeur, 1986).

Os textos têm muitas funções diferentes na vida social e apresentam, consequentemente, diferenças na forma e na substância. As diferentes formas textuais são usadas com finalidades e funções também diferentes. As diferenças de formas, de finalidades e de funções textuais conduzem a diferenças correspondentes não apenas no que se refere ao contexto das mensagens, mas também à sua organização e à sua apresentação. Assim, confrontando diferentes realizações ou modalidades, os textos podem ser classificados, de acordo com as opiniões de alguns especialistas (Choppin, 1992; Aran, 1997 e Sousa *in* Castro, 1991)<sup>110</sup>, em diferentes modalidades e géneros:

- \* *Texto narrativo* enunciado que valoriza a dimensão cronológica dum acontecimento (conto, fábula, lenda, romance histórico, novela, memória, etc.);

- \* *Texto expositivo* enunciado que transmite informação fundamental, podendo também assumir um cariz justificativo, descritivo (relato, notícia, comunicado, etc.);

- \* *Texto argumentativo* enunciado baseado em troca de opiniões, podendo exibir carácter conversacional ou coloquial (tese);

- \* *Texto declarativo* enunciado que recorrendo ao pormenor, pretende reproduzir com fidelidade aspectos dum fenómeno, acontecimento ou indivíduo (auto-retrato, autobiografia, etc.);

- \* *Texto instrutivo ou injuntivo* enunciado que visa transmitir com clareza as instruções que possibilitam a realização de determinada tarefa (receita culinária, textos de manuais de instrução);

- \* *Texto preditivo* enunciado que referindo-se ao provir aventa hipóteses sobre as pessoas, acontecimentos, fenómenos (profecias, boletim meteorológico, horoscópio, etc.);

- \* *Texto poético* enunciado exemplificativo da dimensão mais artística e criativa duma linguagem, contribuindo para o desenvolvimento e a sensibilidade do leitor, sendo que podem apresentar-se em verso (lírica, sátira, cantigas, epopeia, etc.) ou em prosa (crónica jornalística, etc.).

---

<sup>110</sup> - Cf: Marianela Cabral, *op.cit*, p. 60

Ainda dentro da categorização de textos podemos encontrar outras classificações como<sup>111</sup>:

\* *Textos informativos* de domínios transaccional e educativo<sup>112</sup> que contribuem para a formação da cidadania, como: a declaração, o requerimento, o contrato, o regulamento, o relatório, os verbetes de dicionários e enciclopédias, os artigos científicos e técnicos, comunicado, reclamação, protesto, etc.

\* *Textos autobiográficos*, aqueles em que predomina o “eu” no discurso, apresentando uma opinião, defendendo uma convicção ou exprimindo uma sensibilidade, podem ser: memórias, diários, carta (funcional e intimista), etc.

\* *Textos expressivos e recreativos*, aqueles em que predomina um discurso subjectivo fortemente conotativo, como, por exemplo, um poema, uma canção, etc.

\* *Textos de imprensa* são textos de carácter jornalístico, artigos científicos e técnicos, artigos de apreciação crítica, artigos publicitários, crónica, etc.

\* *Textos de teatro* são aqueles que são destinados a ser lidos e/ ou representados. Apresentam indicações cénicas e, por vezes, o narrador assume um papel muito pontual. Temos como exemplo: a tragédia, a comédia, o drama, teatro épico e a farsa (jogo de tipos - caricaturas)<sup>113</sup>

\* *Textos narrativos/descritivos* são aqueles que narram ou descrevem factos, acontecimento, realidades, coisas ou pessoas. Temos por exemplo: o conto, o romance, a novela, etc.

\* *Textos líricos ou poéticos* são aqueles que, seja em verso, ou seja em prosa, o pólo central do discurso é a manifestação do “eu” do enunciador. Temos como exemplo, os sonetos camonianos, entre outros.

---

<sup>111</sup> - Cf: Programas de Português do 10º, 11º e 12ºanos do Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos de Ministério da Educação de Portugal, homologados entre os anos 2001/2002.

<sup>112</sup> - *Textos do domínio transaccional* são aqueles que têm como objectivo satisfazer algumas necessidades de comunicação burocrática e administrativa e que se utiliza principalmente em serviços. *Textos do domínio educativo* são os textos referentes à actividades pedagógicas.

<sup>113</sup> - Cf: AAVV Língua Portuguesa, Perspectivas - Auxiliar informativo, 9º ano.

De acordo com a intencionalidade comunicativa ou discursiva e de acordo com o tipo de linguagem, e com a forma como se apresentam, os textos podem ser ainda classificados como:

\* *Textos literários* são aqueles que apresentam uma linguagem artística com um elevado valor expressivo, o qual desperta no leitor o sentimento de uma certa cumplicidade, podendo de alguma forma arrastá-lo para o mundo imaginário, ficcional e irreal. São textos cuja linguagem poética requer da parte do leitor interpretações múltiplas. Estes textos podem apresentar-se em prosa ou em verso.

A função dominante de um texto literário é a função estética ou poética. Segundo Jakobson, a função poética confere aos textos literários, uma característica peculiar, a chamada literariedade, característica que distingue-os de um texto não literário. Os textos literários constroem o seu próprio domínio de referência, gravitando em torno de um mundo possível ou ficcional.

\* *Textos não literários* são aqueles que apresentam uma linguagem corrente, objectiva e concisa, desprovida de artifícios estéticos ou retóricos e, geralmente, apresentam a função informativa ou referencial.

A forma, o conteúdo e a função dos textos variam conforme a intenção do seu criador. Daí que um texto literário pode por exemplo, contar uma história, descrever a beleza de uma mulher ou uma paisagem, criticar o estado social, político e económico, etc., e, sendo que pode apresentar-se tanto em verso como em prosa. Isto significa dizer que a forma e o conteúdo de um texto não determinam o seu modo e género, ou seja, não determinam o seu carácter literário ou não literário. O que determina se estamos ou não perante um texto literário ou não literário é unicamente a linguagem.

O número de autores de cada um dos países de expressão portuguesa varia entre dois a três por cada unidade temática. Isto quer dizer que existe um certo equilíbrio em relação ao número de textos entre os autores nacionais e os dos outros países de expressão portuguesa.

Como já se referiu, uma grande parte de textos que constituem os dois manuais do *corpus* em análise pertence aos autores africanos da época contemporânea, entre os finais do século XX e início do século XXI. Estes textos abordam temáticas nacionais

de cada um dos escritores ali presentes. Uma grande parte de textos de autores são-tomenses, e bem como de autores de outros países africanos são oriundos da literatura oral e, ao serem transformados em textos escritos ainda conservam algumas marcas características desta modalidade de expressão. São na sua maioria lendas, provérbios, contos, histórias do passado colonial, adivinhas, superstições e rituais ancestrais, sátiras, poemas, etc. Muitos são articuladores de valores culturais, cívicos e morais que vão passando de geração em geração. De acordo com a sua estrutura formal, estes textos apresentam-se em prosa e em verso.

### **3.4.3 - A análise da relação autor /texto / tema**

Quanto à análise da temática predominante nos textos incluídos nestes manuais do *corpus*, estes provêm de uma variedade de fontes que vão desde o domínio da ficção até o domínio da realidade sociocultural, político de cada um dos países em confronto.

O critério da adopção dos textos nos manuais do *corpus* é temático e não historicista, isto é, os textos foram adoptados nestes manuais do *corpus* em nome de um conjunto de objectivos temáticos previamente seleccionados.

Estes objectivos temáticos variam entre questões de carácter cultural, político e social e reflectem as realidades nacionais de cada um dos países da CPLP, como já foi dito. Quando ao carácter cultural, incluem as temáticas relacionadas com os hábitos e os costumes nacionais tradicionais, nomeadamente, a superstição, a crença, a religião, o folclore, etc., de cada um dos países em referência. E, quanto à questão sociopolítica, as temáticas relacionadas com a reivindicação da identidade política e cultural, críticas sociais, a geografia e a história de cada um destes mesmos países.

O tema enquanto unidade de registo corresponde uma regra de recorte do sentido e não da forma. O tema enquanto unidade de recorte serve para estudar a motivação de opiniões, de atitude, de valores, de crença e de tendência (Laurence Bardin, 2004: 106). No caso dos temas que reportam os textos dos manuais do *corpus*, de uma maneira geral, estes apontam mais para questões de natureza reivindicativa do que contemplativa.

Em relação aos textos de autores africanos em geral, e em particular aos de autores são-tomenses, a temática dominante reflecte sobre a conjuntura sociopolítica, cultural e económica pré e pós independência nacional. Esta temática é condicionada

pelas circunstâncias resultantes da luta pela afirmação da identidade política, sociocultural e económica.

É de referir que estas temáticas têm vindo, desde há algum tempo a esta parte, a reflectir no modo como a literatura é concebida, produzida e consumida em São Tomé e Príncipe.



## **4 - Discussão sobre os resultados das análises. Uma reflexão sobre o sistema educativo e a situação do ensino da Literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe**

### **4.1 - Uma reflexão sobre o sistema educativo são-tomense**

O modo como estão constituídos os cânones literários escolares nos manuais do *corpus* assume uma grande importância porque transmite a mensagem estruturada e sintetizada dos objectivos educativos que o estado são-tomense deseja que os alunos afectos ao grau de ensino em referência concretizem.

Mas para conhecer esses objectivos torna-se necessário conhecer o sistema educativo do país, porque é este documento que nos fornece todo um conjunto de princípios orientadores de formação cultural de qualquer nação. Trata-se de um documento que contém um conjunto de informações estruturadas e objectivas sobre o modo como está delineado o plano da formação cultural dos cidadãos.

O sistema educativo são-tomense<sup>114</sup> compreende a Educação Pré-escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-escolar.

A Educação Pré-escolar é complementada pela acção educativa da família com a qual estabelece estreita cooperação.

A Educação Escolar compreende o Ensino Básico, Secundário e Superior. Integra modalidades especiais e inclui também actividades de ocupação de tempos livres.

A Educação Extra-escolar engloba alfabetização e actividades de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciativa, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas de natureza formal e não formal.

O Ensino Básico compreende dois ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos e o segundo de dois anos. O primeiro ciclo vai de primeira à quarta classes, onde o ensino é globalizante e é da inteira responsabilidade de apenas um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, como por exemplo, a área da disciplina de Educação Física. A idade para o ingresso neste ciclo de ensino é de seis

---

<sup>114</sup>- Cf: Diário da República de São Tomé e Príncipe, nº 7, segunda-feira, 2 de Junho 2003.

anos para as crianças que frequentaram um jardim-de-infância, e sete anos para aquelas que não tiveram a oportunidade de o frequentar. Integra as disciplinas como a Língua Portuguesa, a Matemática e o Meio Físico Social. O segundo ciclo vai de quinta a sexta classe, onde o ensino se organiza por várias disciplinas de formação básica.

O objectivo do Ensino Básico consiste em lançar as bases para a formação integral e harmoniosa dos alunos desta faixa etária, proporcionando-lhes a aquisição dos conhecimentos básicos que lhes permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção no domínio da formação profissional.

O ensino secundário e superior organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos universitários. Compreende dois ciclos. O primeiro ciclo vai da sétima à nona classes e o segundo ciclo abarca a décima e décima primeira classes, com a designação do Ensino Pré-Universitário.

Oficialmente, a décima primeira classe é o último ciclo do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe.

O Ensino Superior ainda se encontra numa fase incipiente, sendo que a título de experiência o país já possui desde 1996, o Instituto Superior Politécnico onde se ministram cursos de várias áreas científicas com o grau de Bacharelato, e a partir do ano de 2006, começou uma experiência piloto com o curso de Licenciatura, na área de Literaturas e Línguas modernas.

É de referir que a disciplina de Língua Portuguesa aparece em diferentes níveis do ensino são-tomense, como a disciplina nuclear, para o caso em que a área de formação é especificamente voltada para o ensino do Português e obrigatória para todos os outros cursos.

É através da disciplina de Português que os alunos dos diferentes níveis do ensino aprendem a Literatura de Língua Portuguesa, pois esta área disciplinar engloba o ensino e aprendizagem do funcionamento da Língua Portuguesa, bem como o ensino e aprendizagem da leitura e da produção de vários géneros textuais.

O seu ensino nos tempos idos era delegado aos docentes cooperantes portugueses devido à carência que se fazia sentir no país de quadros nacionais vocacionados para esta área.

Actualmente, o país já conta com um número considerável de docentes formados neste domínio. Mas, nem por isso o problema de carência de quadros docentes está solucionado.

## **4.2 - A situação do ensino da Literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe**

Segundo a informação estatística<sup>115</sup> obtida através da Direcção do Ensino Secundário, Técnico e Superior, relativa ao número de professores que leccionaram os 10º e 11º anos a disciplina de Português no ano lectivo 2008/2009 no único liceu nacional que existe no país, para 10º ano, num universo de 618 alunos, existem, em média, 65 alunos por cada turma. Leccionaram 3 professores, dos quais apenas um possui a Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa e os outros restantes, Bacharelato em Línguas e Literaturas Modernas.

Quanto ao 11º ano, num universo de 658 alunos, existem em média 52 alunos por cada turma. Leccionaram 4 professores, todos com o grau de Licenciatura, dos quais dois são professores cooperantes portugueses e os outros são nacionais. Registaram-se neste ciclo 4 turmas que não tinham professores para as leccionar. Este cenário repete-se ano após ano, nestes últimos ciclos de ensino, o que leva muitos dos alunos a transitarem administrativamente, ou, por vezes, requererem exames no Ministério de Educação, e que muitas das vezes poucos consigam obter êxitos. E, aqueles que passam administrativamente, não só revelam dificuldades na disciplina de português, como também em outras disciplinas.

É de referir que este facto em nada tem contribuído para uma aprendizagem eficaz da Literatura e da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe.

Nesta perspectiva, a formação dos professores é indiscutível. Mas, o problema em causa não pode ser solucionado apenas com a formação inicial de novos professores, é necessária, à partida, a formulação de uma política adequada de formação que passa necessariamente pela criação de uma política de incentivo, de acompanhamento e de crescimento dos agentes educativos.

Para além do já mencionado reduzido número de quadros docentes formados, outros problemas que afectam o sistema educativo são-tomense e que, por sua vez, afectam o ensino de literatura de Língua Portuguesa é a falta de materiais bibliográficos, e o facto de muitas vezes, os que existem são inadequados, ou insuficientes, o que em

---

<sup>115</sup> - Conferir estas informações no anexo deste trabalho.

certa medida contribui para a desmotivação e o desinteresse dos professores e alunos em relação à sua leitura.

Por exemplo, no Ensino Pré-Escolar, o espaço onde se deveria cultivar nas crianças o gosto pela leitura, para além do reduzido nível académico e técnico das educadoras, não se dispõe de livros infantis. Este facto obriga as mesmas a conduzirem o processo educativo apenas com o recurso aos desenhos produzidos por elas próprias e com o auxílio de outros materiais artesanais.

No Ensino Básico e Secundário, à semelhança do Ensino Pré-Escolar, existe uma grande parte de professores que não dispõem de uma formação inicial, e aqueles que possuem, revelam muitas limitações. Este cenário, associado à escassez de recursos bibliográficos, como por exemplo, a gramática, o dicionário, o prontuário, as obras de referência, manuais escolares adequados, obras de leitura integral obrigatória, etc., contribuem para influenciar de forma negativa a qualidade do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa em geral e da Literatura de Língua Portuguesa em particular, nos diferentes níveis do ensino em São Tomé e Príncipe.

É importante salientar que o programa de formação de professores de Língua Portuguesa com o nível de bacharelato em São Tomé e Príncipe começou a concretizar-se em 1997. O Instituto Superior Politécnico, a única instituição académica do nível superior existente no país, tem vindo a formar, a partir desta data, quadros docentes para várias áreas científicas e técnicas. Neste programa de formação deu-se uma maior atenção às disciplinas ligadas às áreas de línguas e literaturas.

No quadro de cooperação com o Instituto Camões, esta instituição tem vindo a facultar alguns meios bibliográficos e algumas bolsas de estudo aos recém-finalistas do curso de bacharelato em área de Línguas e Literaturas modernas para a obtenção do grau de Licenciatura em Portugal.

No ano lectivo 2006/2007, começou uma experiência piloto com o curso de Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas no país, com o objectivo de melhor capacitar científica e tecnicamente o quadro docente da área de Línguas e de Literaturas de Língua Portuguesa.

Segundo Pestalozzi, o pedagogo suíço, o professor deve ser uma personalidade formada. É óbvio que quem não tem uma formação dificilmente estará à altura de poder formar outras pessoas.

Por isso, impõe-se que o professor, enquanto orientador e facilitador do processo de formação cultural dos alunos, deva possuir uma preparação científica e pedagógica adequada.

A formação científica ou académica faz-se através da aquisição de um conjunto de conhecimentos científicos relativos a uma determinada área disciplinar. E, a preparação pedagógica corresponde um conjunto de conhecimentos estratégicos que permita o professor ensinar ou transmitir com a eficácia os conhecimentos aos seus educandos.

Estas duas componentes de formação funcionam em simultâneo, uma vez que, para termos um bom professor, é preciso que este esteja munido de conhecimentos científicos sistematizados sobre a área disciplinar que lecciona e que, ao mesmo tempo, saiba conduzir de forma inteligente estes mesmos conhecimentos em nome dos objectivos educativos preconizados.

Contudo, não basta apenas estas duas componentes de formação para haver um ensino de literatura de qualidade. Isto quer dizer que, não basta apenas os professores terem o conhecimento de uma determinada literatura e ter uma certa capacidade pedagógica de a ensinar, é necessário que estes se sintam incentivados para poderem continuar a ensinar com eficácia.

De facto, para haver um ensino de literatura de qualidade é necessário que sejam criadas, por um lado, as condições infra-estruturais adequadas, nomeadamente, o apetrechamento das escolas com bibliotecas e meios informáticos, audiovisuais e bibliográficos, e por outro lado, a definição de uma política educativa baseada na valorização de recursos humanos.

Isto implica necessariamente a criação de condições remuneratórias adequadas aos agentes educativos que permitam incentivar e dignificar os seus desempenhos. Para além disso, é preciso a criação de um ambiente propício que permita que os agentes educativos tenham a oportunidade de enriquecer constantemente as suas capacidades científicas e técnicas.

#### 4. 3- A descrição dos dados obtidos das análises dos manuais do *corpus*

Procedeu-se primeiramente a análise dos manuais do *corpus* sob o ponto de vista técnico-formal e, a partir da qual, resultou a análise reflectida nos cânones literários escolares. A análise sob o ponto de vista técnico-formal reflectiu-se sobretudo na descrição das características organizacionais e estruturais dos supracitados manuais do *corpus*. No que se refere à análise das características organizacionais e estruturais, a atenção foi dada aos aspectos formais e conteudísticos.

Impõe-se referir que estes são os únicos manuais de Língua Portuguesa existentes em São Tomé e Príncipe a nível do 10º e 11ºanos. A razão pela qual existe apenas um manual no país tem a ver, sobretudo, com o factor de ordem económica e infra-estrutural, associado à ausência de uma política direccionada na concepção, produção comercialização de manuais escolares.

Em relação à análise dos aspectos formais e estruturais, é de sublinhar que estes manuais se encontram organizados em função dos objectivos temáticos e conteudísticos concretizados para o ensino da Disciplina do Português a nível dos graus da escolaridade supracitados.

Alguns estudiosos<sup>116</sup> afirmam que, subjacente à organização e à estruturação global de um manual escolar, estão implicadas as práticas, as teorias ou os métodos de ensino/ aprendizagem das matérias que reflectem as exigências de programas ou a opção dos autores em nome de uma determinada concepção de manuais escolares (Grosso, 1998: 305). Comparando com os manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11ºanos do Ensino Secundário de Portugal<sup>117</sup>, concernente à mesma área de orientação de formação, verifica-se que os manuais do *corpus* analisados apresentam um grau de inadequação muito elevado em termos de organização e estruturação de conteúdos de aprendizagem e das orientações metodológicas necessárias para uma aprendizagem mais efectiva e autónoma, por parte dos alunos.

As imagens autênticas, ilustrativas e decorativas com valor pedagógico e estético podem gerar em contexto educativo, mensagens ricas capazes de desenvolver a

---

<sup>116</sup> - Em relação à esta questão, vejam os trabalhos de Choppin, 1992; Ribeiro, 1991, entre outros.

<sup>117</sup> - A nível do 10º ano, o manual de Língua Portuguesa seleccionado para o estudo comparativo intitula-se *Autores / Poetas portugueses* e o do 11º, intitula-se *Plural, Curso Científico, Humanístico e tecnológico*.

capacidade imaginativa, como afirma Calado (1994: 110). Porém, isto não se verifica nestes manuais do *corpus*, porque as poucas imagens que aparecem nos mesmos não são imagens autênticas, são apenas desenhos, muitos dos quais não se adequam aos textos e às temáticas que estes reportam e, por outro lado, algumas fotografias que aparecem para ilustrar os textos não são coloridas, o que diminui em certa medida o seu poder ilustrativo.

Os manuais escolares de Língua Portuguesa, geralmente, obedecem a um conjunto de princípios e objectivos que legislam sobre a sua concepção, produção, comercialização, opção e utilização. Com efeito, em São Tomé e Príncipe, alguns desses princípios e objectivos têm a ver apenas com a adequação dos conteúdos temáticos à realidade sociocultural e política do país.

Estes manuais do *corpus* estão organizados na sua totalidade apenas por antologias de textos literários dos autores nacionais e autores de outros países de Língua Portuguesa, nomeadamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e Brasil. São estes textos que constituem cânones literários escolares adoptados para estes dois ciclos de ensino referenciados. Estes textos encontram-se distribuídos em várias unidades temáticas<sup>118</sup>. Dos textos presentes nestes manuais do *corpus*, predominam extractos de obras literárias de vários autores dos países de expressão portuguesa, como já fizemos referência e, por isso, há poucas propostas de textos autênticos como artigos de jornais e revistas, textos televisivos ou radiofónicos, textos com discursos de variantes e registos de língua diferentes.

A análise propriamente dos cânones literários escolares existentes nestes manuais do *corpus* obedeceu a três critérios de categorização.

O primeiro critério permitiu verificar o nível do relacionamento que existe entre os textos dos autores nacionais e os dos restantes países de expressão portuguesa. Este primeiro critério de análise recaiu sobre sete grupos de autores existentes nos referidos manuais, designadamente, autores são-tomenses, angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, portugueses e brasileiros.

Impõe-se sublinhar que através da análise da relação autor/ país / época, ficámos a saber que existe um certo equilíbrio quanto ao número de autores e ao número de textos existentes em cada unidade temática que constitui cada um dos manuais do *corpus*.

---

<sup>118</sup> - Vejam estas unidades temáticas nos quadros nº 1 e 2

De igual modo, ficamos a saber que os autores são-tomenses e os dos restantes países africanos de expressão portuguesa, são na sua grande maioria esmagadora, autores contemporâneos, isto é, situam-se entre os períodos pré-independência, que compreendem as décadas dos anos 40, 50, 60 e 70 da segunda metade do século XX, e os períodos pós- independência nacional, conquistada em 1975.

É de sublinhar que os autores portugueses e brasileiros variam entre os períodos clássicos, modernos e contemporâneos.

A análise da relação entre os diferentes autores que constituem os cânones literários adoptados nos manuais do *corpus* permitiu inserir estes autores e os seus respectivos textos nos contextos sociais, históricos, geográficos e epocais a que cada qual pertence. E também permitiu, de igual modo, conhecer os géneros literários e as matrizes identitárias que os textos destes mesmos autores privilegiam. No caso concreto de autores são-tomenses e de outros países africanos, os textos variam entre os contos tradicionais e populares, fábulas, provérbios, adivinhas, cantigas, poemas, prosas narrativas, histórias coloniais etc., e, estes revelam um carácter profundamente reivindicativo, pois trata-se de uma escrita literária comprometida com o processo da afirmação da identidade cultural nacional.

O segundo critério desta análise permitiu verificar a relação existente entre os textos, os títulos e as obras destes autores com a realidade sociocultural e política que reportam. Desta forma, esta análise demonstrou que os textos literários dominantes nos dois manuais variam entre textos em prosa e em verso e há um certo equilíbrio entre estas duas formas e modalidades textuais. Para além disso, demonstrou também que existe um certo equilíbrio entre os textos do património oral e da cultura popular com a literatura imaginativa de carácter interventivo.

O terceiro critério desta análise permitiu verificar a tipologia temática veiculada por cada um dos textos ou grupo de textos que constituem o cânone literário em causa.

A temática referencial a nível destes textos é marcada pela conjuntura sociocultural e política de cada um dos países acima supracitados e variam entre temas de carácter cultural que vão desde os hábitos e costumes, as crenças, os mitos, as superstições, as religiosidades, os folclores, até as reivindicações políticas, culturais e



sociais nacionais. Os temas de natureza reivindicativa são mais predominantes nos textos dos autores dos PALOP<sup>119</sup>.

#### **4.4 - A interpretação dos dados**

A preocupação com a qualidade dos resultados de uma análise é uma das características de qualquer trabalho de carácter científico. A qualidade dos resultados de uma análise é um factor fundamental no campo de investigação, porque justifica a compatibilidade que existe entre os resultados obtidos com a hipótese previamente formulada. Portanto, é com base na interpretação dos dados das análises que podemos saber se existe ou não a tal compatibilidade.

Recorde-se que a hipótese de que resultaram as análises efectuadas surgiu na base dos pressupostos de que a construção do saber depende, em boa medida, da eficácia da dicotomia “nós” e “outros”, fundada numa rede complexa de relações entre diferentes culturas e saberes.

Com efeito, a ideia de que as relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros constituem a condição fundamental para promoção do ensino da literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, corresponde de facto, o motivo fundamental para as análises levadas ao cabo.

Estas análises tiveram como propósito reflectir sobre o papel pedagógico do relacionamento entre cânones literários escolares no processo de ensino-aprendizagem da literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, como sendo um recurso estratégico que visa promover o encontro e o diálogo entre diferentes culturas e saberes literários, porque permite a existência de várias ofertas canónicas o que permite, por sua vez, a condução das práticas de leituras literárias de um forma diversificada. Enfim, porque visa reduzir a assimetria que existe entre os alunos do ensino secundário são-tomense com os demais países de expressão portuguesa, uma vez que, tais relações podem de alguma forma permitir a construção de padrões escolares de leituras literárias.

Neste sentido, as análises efectuadas sobre os cânones literários adoptados nos manuais do *corpus* basearam-se nestes pressupostos e reflectiram-se sobre as relações

---

<sup>119</sup> - PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, nomeadamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe.

entre os textos e os temas identitários dos autores nacionais e estrangeiros de Língua Portuguesa.

Com base nessas análises ficamos a saber que há uma relação muito próxima entre os textos literários de autores são-tomenses e os de restantes autores africanos de Língua Portuguesa. Esses textos são provenientes da tradição oral e como tal, conservam algumas marcas desta modalidade de expressão.

Como sabemos, a literatura oral constituiu ao longo dos tempos, e constitui até hoje, um papel fundamental na transmissão de valores morais e cívicos que vêm passando de geração em geração. A literatura oral africana encontra-se reflectida na literatura escrita na forma e no conteúdo. A poesia, as cantigas, os provérbios, ditames populares, o conto escrito, histórias coloniais, a lenda, e a fábula, são géneros textuais mais recorrentes nestes manuais do *corpus* analisados.

Estes autores ao resgatarem estes textos da tradição oral tentam construir uma identidade nacional com base numa visão anti-colonialista e anti-fascista. Por isso, uma grande parte desses textos está potencialmente revestida de temas de reivindicação política e sociocultural. Estes autores procuraram demonstrar desta forma, que a escrita literária tem de ser compreendida como uma forma de luta pela construção da identidade cultural nacional.

Os textos literários que constituem os cânones literários escolares analisados nos manuais do *corpus* encontram-se distribuídos em várias unidades temáticas<sup>120</sup>, numa sequência ideal muito similar a que teoricamente acompanha a formação e o desenvolvimento de uma nação que busca a afirmação da identidade cultural nacional. Objectivamente a sua fundamentação lógica revela, porém, algumas preocupações ideológicas e didácticas.

A primazia atribuída aos textos literários em detrimento dos textos autênticos resulta, por um lado, da importância que é dada ao ensino da leitura literária. Por outro lado, tal atitude resulta também da necessidade de se conservar a literatura oral pois, uma grande parte desses textos, ao serem resgatados da literatura tradicional, conserva ainda consigo as marcas características da oralidade.

Como é óbvio, a legitimação de uma cultura literária nacional não pode ocorrer sem que para tal se construa um cânone literário. Este, enquanto emanção da função

---

<sup>120</sup> - Vejam estas unidades temáticas nos quadros nº 1 e 2

cultural do estado deve resultar de uma leal concorrência de propostas que reflectam os aspectos da vida sociocultural e política nacional.

De acordo com este pressuposto, pode afirmar-se que a constituição de cânones literários escolares nos manuais do *corpus* gira em torno de dois eixos fundamentais: a valorização de textos da literatura oral escritos em Língua Portuguesa por autores nacionais e a valorização de textos literários escritos em Língua Portuguesa, por autores de vários outros países com culturas diferentes.

A justificação lógica para esta orientação ideológica suscita algumas análises sobre o sistema educativo são-tomense.

Sistema educativo é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente intervenção orientada pelo estado, coadjuvada também pela família e outras instituições, para propiciar o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto ser social e global.

## **Conclusão e recomendações**

Falar das relações entre cânones literários escolares nacionais e estrangeiros no contexto do ensino da literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, pressupõe à partida ter uma compreensão clara do conceito do termo cânone, a sua aplicação em vários domínios e os limites impostos pelas novas teorias críticas quanto à sua concepção, selecção, opção e aplicação nos programas educativos. Na óptica da concepção tradicional, cânone literário escolar, como já foi dito, trata-se de uma lista de textos ou obras, ou catálogo de autores considerada, pelo seu valor cultural relevante, ideal para conduzir o processo educativo dos alunos, pelo que, a sua leitura nas instituições escolares é considerada pelos agentes educativos como sendo algo obrigatório.

Cânone literário escolar, enquanto um conjunto de textos e de seus autores socialmente reconhecidos, constitui um instrumento vital e dinâmico das noções de literatura e de cultura.

Falar das relações entre cânones literários escolares nacionais e estrangeiros no contexto do ensino da literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, enquanto recurso estratégico para a promoção de diálogo entre as culturas e saberes literários, implica a confrontação entre a perspectiva estática e dinâmica da concepção canónica. Neste sentido, este estudo situa-se numa zona encruzilhada entre estas duas perspectivas de concepção canónica antagónica.

Como sabemos, a lista de textos ou obras de leitura obrigatória nas instituições escolares revelaram ao longo dos tempos um importante instrumento para a escolarização literária dos alunos do ensino secundário. Hoje, esta prática parece ser insustentável, uma vez que o prazer de ler bons livros tornou-se uma experiência mais difícil de praticar do que os prazeres oferecidos pelos jogos de computadores e outros atractivos fornecidos pelas novas e modernas tecnologias de informação e comunicação.

Perante este facto, impõe-se que a opção que se tem que fazer acerca de uma obra ou de um texto deve situar-se naquela obra ou naquele texto, cuja inequívoca importância do ponto vista linguístico, literário e cultural revela ser um instrumento operativo que permita ao público leitor ter acesso a uma cultura literária capaz de

proporcionar-lhe o gosto pela leitura, abrindo-lhe o caminho para o encontro com novos cânones literários.

É importante sublinhar que não há um consenso entre os estudiosos que se dedicam ao estudo sobre cânones literários escolares. Uns consideram que os textos considerados canónicos deveriam ser retirados do plano pedagógico devido ao seu carácter normativo e ortodoxo. Outros consideram que sem o recurso a ele seria impossível compreender a história da literatura e da arte, e para outros ainda, o cânone é aquilo que não é acessível em termos críticos e teóricos.

Perante esta situação polémica, é necessário compreender que não é fácil haver uma ruptura total com o cânone do passado, uma vez que nós nos identificamos sempre com o passado, embora a insatisfação da situação do presente nos instigue à sua mudança.

Este presente estudo surgiu na esteira destes pressupostos e discutiu sobre as “relações entre cânones literários escolares no processo de ensino-aprendizagem de literatura de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe”, e serviu-se dos manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11º anos do Ensino Secundário do referido país, como fonte de pesquisa de cânones literários escolar.

O principal ponto de partida para esta discussão consistiu em procurar perceber como a mediação entre cânones literários nacionais e estrangeiros pode ser equacionada ao nível deste processo, num momento em que se verifica um grau cada vez maior de diferentes sensibilidades nas nossas instituições escolares.

Segundo as opiniões de muitos pensadores, essas multiplicidades de sensibilidades não podem ser confundidas com a unilateralidade de preferências estéticas, elas implicam, sobretudo, uma receptividade especial para integração de valores que podem encontrar-se situados em períodos muito longínquos e que tornam aqueles que deles são adoptados, aptos de apreciar os novos valores estéticos.

Este estudo dedicou a sua reflexão sobre a importância pedagógica de cânone literário escolar enquanto repositório cultural histórico e em projecto construtivo, isto é, como instrumento portador de culturas e de formas literárias. Este deve ser encarado como instrumento essencial que nos permita compreender melhor o presente e perspectivar o futuro, tal como afirma Frank Kermode (1975) “quer pensemos nos cânones como condenáveis, porque formados ao acaso ou para servirem certos interesses em detrimento de outros, quer suponhamos que os seus conteúdos são providencialmente escolhidos, não pode haver dúvidas de que sem

recursos a ele, não acharíamos a maneira de ordenar o nosso pensamento acerca da história da literatura e da arte”.

Sobre esta questão, diz ainda José Augusto Cardoso Bernardes (2005) que “ o passado não deve ser encarado como uma fronteira restrita, mas deve ser visto como um modo de encorajar o prosseguimento de uma exploração contínua bastante ampla para colher quanto de desconhecido se possa nele acrescentar”.

De facto, estas duas opiniões nos levam a pensar que o cânone literário, enquanto configurador ideológico e material fundamental da literatura não deve ser visto como algo condenável devido o seu carácter normativo, ortodoxo e a sua identificação com um passado absurdo, mas sobretudo, deve ser utilizado em função das necessidades objectivas de cada momento, o que implica, à partida, a sua adequação aos objectivos educativos, aos contextos, às idades e às sensibilidades do público a que o cânone se destina.

A existência de apenas um único cânone que actua como modelo único e universal, já sabemos que não respeita a cultura e os saberes nacionais ou locais. Este facto torna a literatura um pesadelo insuportável e defrauda a sua função social como veículo da cultura literária<sup>121</sup> e como interventor social.

Hoje, pensar na cultura literária numa perspectiva comparada implica, à partida, ter uma determinada compreensão do que está acumulado no nosso património cultural e no dos outros povos. Este facto leva-nos a encarar a cultura literária sempre como um sistema de conhecimentos que se adquire através da relação dialógica entre as obras literárias e o mundo à nossa volta.

Para uma acção sistemática do ensino da Literatura e da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe é importante estabelecer e solidificar relações de aliança entre cânones literários nacionais e estrangeiros de expressão portuguesa.

Alguns escritores recentes e outros mais experientes já deram provas suficientes de que a literatura pode combinar a evasão e o sonho com o compromisso político e social<sup>122</sup>. Fazem parte desse grupo de escritores, alguns escritores africanos, como por exemplo, Mia Couto, José Eduardo Agualusa e tantos outros. Isto para dizer que em literatura cabe todo o tipo de gostos, interesses e temas, tal como afirma William Roberto Cereja (2005): «na aula de literatura cabe tudo, a música popular, a pintura,

---

<sup>121</sup> - A cultura literária aqui é entendida como o sinónimo de conhecimento, a que Itamar Even-Zohar denomina bens simbólicos (in artigo da Conferência, Universidade de Telaviv, 1997).

<sup>122</sup> - Cf: Jorge Amado: *Literatura angolana e textos literários - União dos escritores angolanos*. Edição Asa, Lisboa, 1989.

o cinema, o teatro, a televisão, o Cartum, o quadradinho, a internet, etc. Cabe, enfim todas as linguagens e textos e mídias, ou seja, cabe a vida que com ela dialoga». Neste sentido, a cultura literária constrói-se e aprecia-se através duma leitura equilibrada entre textos literários que integram a componente lúdica e estética com outros tipos de textos de comunicação e de arte.

Deste modo, as relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros não só buscam promover o encontro e o diálogo entre as culturas como também buscam promover e desenvolver a cultura literária. Pressupõe-se que a troca de conhecimentos resultante das relações entre os cânones pode, de algum modo, contribuir para romper com a “ética” que sustenta a assimetria nas relações entre diversas culturas que partilham uma mesma língua, que é o Português.

O diálogo entre culturas ou diálogo intercultural constitui hoje um dos temas privilegiados das conferências internacionais, tanto que o ano 2008 ficou conhecido como *o ano internacional do diálogo intercultural*. Neste sentido, o diálogo intercultural constitui, portanto, uma estratégia político-cultural extremamente eficaz para conferir a coesão entre os povos e culturas, permitindo a redução da distância e da assimetria que existem entre as diferentes culturas e saberes em convívio, através do reconhecimento e promoção recíproca das diferentes potencialidades culturais de cada povo ou de cada nação, e de cada homem e mulher que constituem este mundo global em que vivemos hoje.

As relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros devem ser encaradas nas práticas educativas como um instrumento estratégico que permite os professores e os agentes educativos terem uma maior facilidade na selecção de conteúdos temáticos e a organização e sistematização didáctica dos conhecimentos.

Por outro lado, as relações entre os diferentes cânones literários escolares propiciam a existência de um leque diversificado de ofertas canónicas o que, por sua vez, pode tornar mais fáceis e mais democráticos os processos da selecção, opção e utilização de textos ou de obras que melhor cumprem as necessidades e os objectivos educativos, ou seja, estas relações permitem não apenas o confronto e o intercâmbio de saberes literários, como também podem proporcionar aos professores e aos agentes educativos uma maior oportunidade na selecção e na opção de textos que melhor satisfazem os objectivos educativos que pretendem concretizar neste tempo em que a leitura de melhores textos constitui um prazer mais difícil de se

experimental do que a maior parte daquilo que nos é fornecido virtualmente pela televisão, pelos filmes e jogos de computador, etc.

Se de alguns tempos a esta parte, o cânone literário era concebido apenas como o elo de ligação entre o passado, o presente e o futuro, como deixam transparecer algumas afirmações críticas de certos pensadores e estudiosos desta matéria, hoje, o cânone literário para cumprir a sua função pedagógica, enquanto veículo de culturas e formas literárias deve adaptar-se às imposições dos novos tempos.

Sabe-se que, a sociedade se encontra em constante mudança, por isso, o cânone literário não deve ser único e fechado às novas realidades sociais em que vivemos, mas sobretudo, deve ser aberto para poder satisfazer as diferentes sensibilidades e interesses sociais.

Se encararmos o cânone literário, de acordo com a proposta de Harold Bloom (2001) como a relação de um leitor e de um escritor individual com aquilo que constitui a produção literária de uma nação, esquecendo a ideia de cânone como lista de obras ou de textos de estudo obrigatório então, este é visto como o sinónimo da literatura, a arte da memória, e não como o sinónimo religioso do qual emergiu.

Este facto leva-nos a acreditar na afirmação de muitos críticos segundo a qual, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem da condição histórica ou biográfica do seu nascimento, nem apenas do seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um género, mas dos critérios da recepção. Uma obra literária ou um texto literário não é um objecto que exista por si só, oferecendo a cada momento um mesmo prazer estético. Cada época apresenta o seu método da estética de recepção. Por isso, muitas obras ou textos que eram considerados canónicos deixam de fazer parte do sistema.

As reflexões que levamos a cabo neste estudo não implicam a rejeição do cânone do passado, mas a sua conciliação com os novos cânones.

São Tomé e Príncipe sendo um país que não dispõe de uma cultura literária canonizada, é preferível que no plano da didactização de Literatura de Língua Portuguesa haja relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros ou universais. Estas relações constituem uma peça fundamental neste processo.

O estudo analítico sobre os cânones literários existentes nos manuais do *corpus*, permite-nos compreender que o maior problema que os alunos e os professores do 10º e 11º anos do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe enfrentam na disciplina de Literatura de Língua Portuguesa está relacionado com o reduzido número de



recursos bibliográficos, isto é, apenas existe um único manual de Língua Portuguesa para cada um dos ciclos de ensino supracitado e os mesmos, para além de não conterem orientações metodológicas, fichas de leitura e de actividades, apresentam pouca variedade de géneros textuais. Os temas dominantes nestes textos são na sua maioria esmagadora de carácter reivindicativo e não contemplativo ou estético.

As informações obtidas a partir do estudo analítico dos manuais do *corpus*, reflectidas nos cânones literários assumem assim, uma grande importância, uma vez que, apresentam de uma forma realista, os dados sobre o tipo de cânones e as temáticas que veiculam.

O grande desafio que este estudo analítico colocou foi o de procurar descobrir o tipo de cânone literário escolar adoptado nos manuais do *corpus* supracitados e as relações que existem entre eles no plano da difusão e circulação da cultura literária no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da literatura de Língua em São Tomé e Príncipe.

Um dos objectivos da cultura escolar, como afirma Paula Morgado Sande<sup>123</sup>, é “formar cidadãos identificados com a cultura da sua comunidade”. Contudo, a escola deve alargar para além do círculo restrito das canonicidades, o conceito da cultura e com ele a noção de literatura.

Assim, a prática de leitura de obras ou textos de autores nacionais e estrangeiros ou universais é de facto um dos requisitos essenciais que serve de incentivo para que o indivíduo possa ter o gosto pela leitura e, consequentemente, poder constituir os seus próprios cânones.

De facto, para que um texto ou uma obra leve o indivíduo a ter o gosto pela sua leitura, é preciso que este texto ou esta obra se adaptem à sua idade e ao seu interesse. Isto implica, necessariamente, que a escola, enquanto detentora e facilitadora de conhecimentos, deve diversificar os seus instrumentos educativos para atender as necessidades educativas da comunidade escolar. Sobre esta questão, muitos críticos e pensadores consideram que um cânone literário deve ser concebido como algo em aberto, imperfeito e em permanente construção e não como um sistema fechado às inovações ou aos novos gostos (Manuel Gusmão 2002; António Branco, 2000). Esta questão constitui um factor importantíssimo para incentivar adolescentes e jovens resistentes à leitura literária a se interessarem pela leitura.

---

<sup>123</sup> - Paula Morgado Sande, “Noção aberta, dinâmica e justa de cultura escolar”. Instituto de Estudos de Literatura tradicional, 2007

Assim, mais do que decidir que tipo de escrita deve ser valorizada ou desvalorizada, tem mais ou menos razão para ser incluída nos programas ou nos manuais escolares, o importante é termos a consciência de que nem sempre aquelas obras ou aqueles textos que se julga serem obras ou textos de valor relevante satisfazem as necessidades reais do processo educativo em determinado momento e contexto social (Ana Maria Machado, 2002).

Neste sentido, a escola, enquanto instituição responsável pelo processo educativo das sucessivas gerações, deve configurar-se como mediador entre a literatura e a sociedade, e como a instituição que molda o cânone<sup>124</sup>.

Cânones literários escolares, e bem como qualquer objecto cultural funcionam como uma bolsa de valores, isto é, podem ser mais e noutras épocas menos valorizadas. É importante que as propostas que integram os percursos de sua leitura sejam diversificadas e que apelem à curiosidade e ao desejo de conhecer e de saber características do nível etário do aluno que integra cada fase de aprendizagem.

A diferença cultural deve ser compreendida e encarada neste âmbito como sendo o conjunto de valores particulares de cada cultura que partilha uma mesma língua e que merecem ser valorizados. Neste sentido, as diferentes formas de escrita que proliferam hoje em dia não devem ser encaradas como um obstáculo para o desenvolvimento do diálogo entre as culturas, porém, devem ser compreendidas como sendo valores particulares de cada cultura que partilha uma mesma língua, que merecem ser respeitados e valorizados.

O que importa quando falamos na diferença cultural é a valorização recíproca dos diferentes valores que cada cultura reporta.

Deste modo, a análise das relações entre cânones literários escolares presentes nos manuais do *corpus* constituiu uma condição essencial para estabelecermos comparações entre diferentes valores e aspectos culturais, literários e linguísticos expressos nos textos dos diferentes autores.

Neste caso, as relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros devem ser vistas como um instrumento que visa a selecção de conteúdos, a organização e sistematização didáctica destes mesmos conteúdos para facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Enfim, estas relações não são outra coisa senão

---

<sup>124</sup>- Sobre esta questão, vejam Milner, 1996, p. 06

uma forma de valorização de obras ou textos de escritores nacionais e estrangeiros de Língua Portuguesa.

Estas relações permitem, contextualizar os autores e as suas obras no âmbito dos respectivos países, culturas e literaturas, perspectivar as matrizes identitárias das suas obras, identificar géneros, escolas e estilos estéticos literários e reconhecer as diferenças linguísticas, literárias, culturais nas literaturas de Língua Portuguesa.

Para uma educação literária dos nossos alunos é necessário que haja no contexto do ensino da literatura de Língua Portuguesa relações entre cânones literários nacionais e estrangeiros ou universais, pois estas relações lhes orientam para a constituição dos seus próprios cânones.

Neste sentido, tais relações devem procurar privilegiar a promoção da aprendizagem da Língua Portuguesa através da utilização de diferentes tipos de textos de escritores de Língua Portuguesa.

Como sabemos, a habilidade de ler e de escrever é a condição essencial para a existência do cânone literário. Este estudo considera que as relações entre cânones literários no plano da didactização da Literatura de Língua Portuguesa sejam uma possibilidade para promover o gosto pela leitura e escrita. Estas relações constituem de facto, uma estratégia fundamental para captação da atenção dos jovens leitores resistentes à leitura.

Lançar um olhar sobre os autores, tentando compreender a dimensão estética e sociocultural da sua escrita literária enquanto objecto cultural, consumido por professores e alunos, a partir do campo educativo, é uma questão muito complexa que exige trabalhos e estudos muito aturados. Este estudo sobre as relações entre cânones literários escolares não satisfaz toda a exigência a que a discussão sobre esta matéria impõe, apenas busca despertar reflexões, sinalizando caminhos para outras investigações na certeza de que este é simplesmente um percurso iniciado e que ainda há vários caminhos a percorrer, muitos segredos a desvendar e muitas questões a responder.

## **Bibliografia:**

- AAVV: *Biblos, Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Volume I, Verbos, Lisboa, 1995.
- AAVV: *Biblos, Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Volume II, Verbos, Lisboa, 1997.
- AAVV: *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação*. Asa, Conselho da Europa, 2001.
- AAVV : *Encontro Internacional sobre manuais escolares. Estatuto, funções e história*. Braga, 1999. 1981
- AAVV: *Problemática da história literária*, 2ª ed. Ática, Lisboa, s/d.
- ALEXANDRE, Maria João Inácio: *A dimensão intercultural em manuais escolares de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico*. Universidade Católica portuguesa, 1999.
- AMORA, António Soares : *Introdução à teoria da literatura*. Editora Cultrix, São Paulo.
- ARAN, Artur Parcerisa: *Materiales curriculares, como elaborá-los, seleccioná-los y usá-los*, Barcelona, Groó, 1996.
- ARON, Paul et al: *Le Dictionnaire du littéraire*, 1ª ed. 2002
- AZEVEDO, Fernando José Fraga de : *Teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco*, Porto Editora, Porto, 1995.
- BARDIN, Laurence: *Análise de conteúdo*, ed. 70. Tradução de Luís Antero Reto e Agostinho Pinheiro, Persona, S. Paulo, 1997.
- BARTHES, Roland: *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Presença, Lisboa, 1975.
- BARTHES, Roland: *Ensaio Críticos*, ed. 70. Tradução de António Massano e Isabel Pascoal, Lisboa, 1987.
- BERNARDES, José Augusto Carlos: *Como abordar Literatura no Ensino Secundário - Outros Caminhos*, Porto, 2005.
- BLOOM, Harold: *Cânone Ocidental. Os Livros e a escola das idades*. Tradução e notas de Manuel Frias Martins, Tema e Debates, Lisboa, 1997.
- BLOOM, Harold: *Como ler e porquê*. Tradução de Clara Rowland, Caminho Lisboa, 2001.

- BOURDIEU, Pierre: *As regras da arte - Génese da estrutura do campo literário*, 1ª ed. Presença, Lisboa, 1996.
- CABRAL, Marianela: *Como analisar manuais escolares*, 1ª ed. Coleção Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa, 2005.
- CALVINO, Ítalo: *Porquê ler os Clássicos*. Tradução de José Colaço Barreiro, Teorema, Lisboa, 1994.
- CALVINO, Ítalo: *Seis propostas para o próximo milénio*. Companhia das letras, São Paulo, 1990.
- CASTRO, Rui Vieira e L. de Sousa: “Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa”, in *Encontro da Associação de Linguística*, Edições Colibri/ Associação portuguesa de Linguística, Lisboa, 1998, pp. 43 - 68.
- CEIA, Carlos: *A Literatura ensina-se - Estudos de Teoria Literária*, Colibri, Lisboa, 2004.
- CEREJA, William Roberto: *Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, s/ed., s/l, 2005.
- CHOPPIN, Alain: *Les manuels scolaires - Histoire et actualité*, Hachette Education, Paris, 1992.
- CHOPPIN, Alain: «*Les manuels scolaires - De production aux modes de consommation*». In *Actas do I Encontro Internacional sobre os manuais escolares - estatutos funções e histórias*. Centro de Estudo em Educação e Psicologia. Universidade de Minho, 1999
- COELHO, Jacinto do Prado: *A letra e o leitor*, 2ª ed. Temas e problemas, Lisboa, 1977.
- CONCEIÇÃO Maria do Rosário Luís da: *Cânone literário escolar no nono nível de ensino (1947 - 1986)*. Ciências de Educação, Universidade Nova de Lisboa, 2002.
- COSTA, Paulo Jaime Lampreia e: *A construção do cânone escolar. Uma análise de textos programáticos para o Ensino Secundário*. Universidade de Évora Departamento de Pedagogia e Educação, 1997.
- CRISTÓVÃO, Fernando et al: *Nacionalismo e Regionalismo nas literaturas lusófonas*, 1ª ed. Edições Cosmos, Lisboa, 1997.
- CRISTÓVÃO, Fernando: *Método - sugestões para a elaboração de um ensaio ou tese*. Edições Colibri, Lisboa, 2001.
- EVEN-ZOHAR, Itamar: *Avances en teoria de la literatura - Estética de recepcione pragmática*. Teoria empírica e teoria de los polissistema, s/l, s/d
- ECO, Umberto et al: *A busca de uma coerência textual*, s/l., 1992

FARIA, Luísa Leal de: *Cultura e análise cultural - Um ensaio sobre a disciplina de Cultura Inglesa I na Faculdade de Letras de Lisboa*, Edições Colibri, Lisboa, 2001.

FERREIRA, Manuel: *50 Poetas africanos*, Plátano, Lisboa, 1989.

HALL, Stuart: *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Garcia Lopes Louro, 2ª ed. Rio de Janeiro, 1998.

LABAN, Michel: *São Tomé e Príncipe - Encontro com escritores*. Fundação Engenheiro António de Almeida, Porto, 2002.

MACEDO, Tânia, CHAVES, Rita: *Marcas de diferença - As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, 2006.

MACHADO, Ana Maria: *Como ler e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Objectiva, Rio de Janeiro, 2002.

MARTINS, Manuel Frias: *Matéria Negra - Uma teoria da Literatura e da Crítica Literária*, 2ª ed. Cosmo, Lisboa, 1995.

MARGARIDO, Alfredo: *Estudos sobre Literaturas das Nações Africanas de Língua Portuguesa*. Tradução de Carlos Leite, Lisboa, 1980.

MATA, Inocência: *Diálogo com as Ilhas - Sobre cultura e literatura de São Tomé e Príncipe*. Edições Colibri, Lisboa, 1998.

MIGNOLO, Walter: *Histórias Locais - Projectos Globais. Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Limiar*. Tradução de Solange de Oliveira, s/l, 2003.

MILNER, Andrew: *Literature, Culture and Society*, New York University Press, 1996.

MIRANDA, José A. Bragança de: *Teoria da cultura, 7 Fundamentos*, 2ª ed. séc. XXI, Lisboa, 2007.

RICHAUDEAU, François: *Conception et production des manuels scolaire*. Guide pratique, UNESCO, Belgique, 1979.

ROCHETA, Maria Isabel, et al: *Reflexões e propostas a contracorrente*. Edições Cosmos, Lisboa, 1999.

RODRIGUES, Angelina et al: *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares - estatuto, funções e história*. Lisboa, 1999.

RODRIGUES, Angelina: *O Ensino de Literatura no Ensino Secundário uma análise de manuais para-escolares*. Ministério de Educação, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

TORRE, Guilherme de: *História das Literaturas de Vanguardas*, VI, ed. Presença, Lisboa, 1972.

VENÂNCIO, José Carlos: *Literatura e o poder na África Lusófona*, 1ª ed. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Lisboa, 1992.

### **Teses consultadas**

GROSSO, Maria José dos Reis: *O discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, 2000.

LOBO, Maria Helena: *A Língua Portuguesa como língua segunda no 7º e 8ºanos do Ensino Secundário em Cabo Verde - Contributo para a Formação de professores*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 2008.

MARTINHO, Ana Maria Mão de Ferro, *Cânones literários e Educação: os casos angolano e moçambicano*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 1998.

PINTO, Maria Edith Salvaterra: *Manuais de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Tese de Mestrado, Covilhã, 2005.

### **Revistas e artigos consultados**

AA.VV: “Brasil e Portugal, 500 anos de enlances e desenlaces”, in *Revista convergência lusíada*, 17, número especial, Real Gabinete português de leitura, 2000.

AAVV: *Revista Portuguesa de Educação*, volume XV, nº 1, 2007.

EVEN-ZAHOR, Itamar: “ A cultura como conjunto de bens simbólicos e como conjunto de ferramentas” in artigo da conferência, Universidade de Telaviv, 29 de Abril de 1997.

GRAÇA, Paulino: “Formação de leitores: A questão de cânones literários”. In *Revista Portuguesa de educação*, vol.17, nº 1, p.47 - 62.

GUSMÃO, Manuel: “Cânone no ensino do Português”, in artigo de conferência internacional sobre o ensino do Português. Resumo e organização Luís Capucho, direcção da equipa portuguesa, 2002.

SEIXO, Maria Alzira: “ Literatura, uma disciplina negligenciada”. In *Jornal de Letras*, nº 26, 4, 17 de Janeiro de 2006.

## **Web grafia**

ANTÓNIO BRANCO: “Pedagogia de cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo”. Ciberkiosk, 04/05/2000 ([http/. uc.pt.ciberkiosk/ensaio/cânone.html](http://uc.pt.ciberkiosk/ensaio/canone.html)).

## **Manuais do *corpus* analisados**

Manuais de Língua Portuguesa do 10º e 11ºanos do Ensino Secundário da República Democrática de São Tomé e Príncipe.

## **Outros documentos analisados**

Diário da República de São Tomé e Príncipe, nº 7 de 2 de Junho de 2003, Lei de Base do Sistema Educativo, Decreto-lei nº 2/2003, artigo 40º.

Diário da República portuguesa, 2006, decreto-lei nº 47/2006 de 28 de Agosto.



## **ANEXOS**

